

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
Відділення педагогічної освіти і освіти дорослих
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
Інститут професійно-технічної освіти
Національний транспортний університет
Київський національний університет технологій та дизайну

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ
ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ
В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

Збірник наукових статей

УДК 377/378:37.015.311: (4)
ББК 74.5:87.526.1 (4)
К 65

*Рекомендовано Відділенням професійної освіти і освіти дорослих
НАПН України (протокол № 6 від 22.06.2015 р.)*

К 65 Концептуальні засади професійного розвитку особистості в умовах євроінтеграційних процесів: зб. наук. статей / за ред. В.Г. Кременя, М.Ф. Дмитриченка, Н.Г. Ничкало – Уклад.: М.В. Артюшина, В.П. Тищенко та ін. – К.: НТУ, 2015. – 768 с.

Збірник матеріалів методологічного семінару, проведеного Національною академією педагогічних наук України 29 жовтня 2014 р. у м. Києві, присвячено висвітленню результатів наукових досліджень і практичного досвіду професійного розвитку особистості. Розглянуто теоретичні, методологічні засади і тенденції професійного розвитку особистості, зумовлені євроінтеграційними процесами. З'ясовано психолого-педагогічні особливості професійного розвитку і саморозвитку особистості у контексті освіти впродовж життя. Обґрунтовано роль соціального партнерства, інформаційно-комунікаційних технологій, економічних і етичних чинників у формуванні професійних якостей майбутніх фахівців.

Для науковців, педагогів, практичних психологів і соціальних педагогів, керівників і працівників органів управління освітою, методистів, аспірантів і докторантів, інших читачів, яких цікавлять проблеми сучасної освіти.

УДК 377/378:37.015.311: (4)
ББК 74.5:87.526.1 (4)

ЗМІСТ

<i>Василь Кремень. Професійний розвиток особистості – ключове завдання в умовах євроінтеграції</i>	9
РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНІ І МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ	12
<i>Нелля Ничкало. Професійний розвиток особистості у контексті неперервності</i>	12
<i>Олена Аніщенко. Теоретичні засади розробки технологій професійного розвитку дорослих</i>	24
<i>Світлана Бабушко. Неоднозначності у трактуванні ключових термінів професійного розвитку фахівців</i>	35
<i>Олександра Дубасенюк. Розвиток системних досліджень у науковому знанні: історія, досвід, перспективи</i>	42
<i>Марина Кутас. Розвиток професійно важливих якостей майбутнього фахівця з управління проектами</i>	51
<i>Василь Онищенко. Компетентнісний підхід у професійній освіті в контексті фундаментальних педагогічних теорій</i>	60
<i>Юлія Палькевич. Інтеграція професійно-технічної освіти у регіональні економіко-виробничі кластери</i>	69
<i>Лілія Сушенцева. Методологічні основи проектування змісту професійно-технічної освіти на засадах компетентнісного підходу</i>	77
<i>Ганна Товканець. Актуальні проблеми вищої і професійної освіти в умовах глобалізації</i>	87
<i>Руслан Торчевський. Розвиток управлінської культури офіцерів: історико-педагогічний аспект</i>	98
<i>Євгенія Чернишова. Освітній капітал як підґрунтя професійного тріумфу педагога</i>	108
<i>Георгій Штомпель. Неперервний професійний розвиток: транснаціональна концептуалізація</i>	117
<i>Василь Ягунов. Методологічні засади професійного розвитку особистості фахівця</i>	126

РОЗДІЛ II. ТЕНДЕНЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ	137
<i>Наталія Авшенюк. Особливості професійного розвитку вчителів в умовах закордонного стажування: досвід США</i>	<i>137</i>
<i>Марина Артюшина. Роль технологій інноваційного навчання у професійному розвитку учнів ПТНЗ</i>	<i>143</i>
<i>Юрій Богачков, Виктор Милашенко. Структура комплекса базовых компетенций в системе профессиональной ориентации</i>	<i>151</i>
<i>Неля Величко. Науково-методичний супровід неперервного професійного розвитку заступника директора ПТНЗ з навчально-виробничої роботи... 160</i>	
<i>Андрій Ворначев. Особливості національної системи кваліфікаційних стандартів у Новій Зеландії та Австралії</i>	<i>169</i>
<i>Ганна Дегтярьова. Формування професійно-особистісних якостей майбутніх фахівців сфери послуг</i>	<i>174</i>
<i>Олена Жорнова. Вплив євроінтеграційних процесів на самовизначення особистості у сфері освіти</i>	<i>180</i>
<i>Ганна Лук'яненко. Розвиток професіоналізму кваліфікованих робітників в умовах виробництва</i>	<i>187</i>
<i>Тетяна Пащенко. Кейс-технології у професійному розвитку майбутніх фахівців будівельної галузі.....</i>	<i>196</i>
<i>Наталія Перегуда, Ірина Савченко. Фахова підготовка майбутніх кваліфікованих робітників на основі стандартів професійно-технічної освіти</i>	<i>205</i>
<i>Валентина Радкевич. Професійний розвиток персоналу вітчизняних підприємств</i>	<i>213</i>
<i>Ганна Романова. Проектування особистісно-розвивальних технологій навчання майбутніх кваліфікованих робітників</i>	<i>225</i>
<i>Валентина Свистун. Управлінська компетентність керівника професійно- технічного навчального закладу в умовах ринкової економіки</i>	<i>235</i>
<i>Лариса Сергєєва. Кайдзен-методика у професійному розвитку особистості... 244</i>	
<i>Олена Слатвінська. Формування екологічної компетентності учнів ПТНЗ в умовах євроінтеграції.....</i>	<i>253</i>
<i>Оксана Товканець. Міжнародна освіта на початку XXI століття: теоретичний аспект</i>	<i>263</i>

<i>Олена Хоріна. Перспективи професійного розвитку працівників комунальної сфери</i>	270
РОЗДІЛ III. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ І САМОРОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ У КОНТЕКСТІ ОСВІТИ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ	281
<i>Георгій Балл. Психологія професійної діяльності крізь призму категорій «особистість» і «культура»</i>	281
<i>Ольга Боровік. Особливості взаємозв'язку професійного розвитку вчителя і його педагогічної майстерності</i>	290
<i>Ніна Гомеля. Психолого-педагогічний супровід формування особистісної готовності майбутніх педагогів професійного навчання</i>	297
<i>Лариса Гончарова. Психологічні особливості дослідження творчої активності людей похилого віку</i>	303
<i>Павло Горностай. Професійний розвиток практичного психолога в навчально-терапевтичних групах</i>	312
<i>Світлана Зінченко. Роль «Я-концепції» в особистісному самовизначенні дорослих</i>	321
<i>Володимир Калошин. Позитивне мислення – важливий чинник розвитку професійної кар'єри учнів ПТНЗ</i>	326
<i>Михайло Козяр. Інтерактивні методи навчання майбутніх фахівців з безпеки життєдіяльності</i>	334
<i>Таїсія Комар. Психологічні особливості становлення професійної зрілості соціальних педагогів і практичних психологів</i>	343
<i>Лариса Лук'янова. Світовий досвід та європейські тенденції законодавчого врегулювання освіти дорослих</i>	350
<i>Стефанія Макаренко. Психологічні особливості професійно-управлінського самовизначення майбутнього керівника</i>	360
<i>Ірина Матійків. Формування психологічної готовності майбутніх фахівців сфери обслуговування до управління емоціями в професійній діяльності</i>	368
<i>Людмила Мільто. Педагогічна майстерність як чинник професійного розвитку особистості вчителя</i>	377
<i>Михайло Найдьонов, Любов Григоровська, Любов Найдьонова. Соціально-психологічні основи професійного самоздійснення</i>	386
<i>Валерій Орлов. Аксіогенез уявлень про професійний успіх</i>	399

<i>Наталія Пазюра. Психолого-педагогічні засади професійного розвитку виробничого персоналу на підприємстві</i>	410
<i>Едуард Помиткін, Любов Помиткіна. Академік Іван Зязюн: духовний потенціал і життєва позиція особистості</i>	419
<i>Оксана Радзімовська. Емоційно-вольова саморегуляція в процесі професійного розвитку педагога.....</i>	425
<i>Валентин Рибалка. Психопедагогічні засади підготовки педагога до розвитку духовного потенціалу учнівської молоді</i>	431
<i>Людмила Русалкіна. Психологічні та вікові чинники у процесі навчання майбутніх лікарів англomовного спілкування</i>	441
<i>Лариса Сігаєва. Професійний розвиток особистості в системі післядипломної освіти</i>	446
<i>Лідія Сліпчишин. Рефлексія як механізм формування конструктивних умінь особистості</i>	453
<i>Ірина Сорока. Підвищення конфліктологічної компетентності викладачів ВНЗ засобом соціально-психологічного тренінгу</i>	460
<i>Андрій Терещенко. Інтерактивні технології формування організаційної культури майбутніх учителів початкових класів</i>	468
<i>Ольга Щербак. Психолого-педагогічні засади професійного розвитку і саморозвитку педагога професійного навчання.....</i>	472
<i>Саух Петро, Саух Юрій. Гуманітарна парадигма як життєдайна платформа сучасної освіти</i>	483
РОЗДІЛ IV. СОЦІАЛЬНЕ ПАРТНЕРСТВО, ЕКОНОМІЧНІ Й ЕТИЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ.....	496
<i>Григорій Васянович. Гуманістичний вимір формування професійно важливих якостей у майбутніх кваліфікованих робітників сфери обслуговування</i>	496
<i>Леся Гуцан. Сучасні технології професійної орієнтації учнівської молоді в умовах профільного навчання.....</i>	508
<i>Віталій Духневич. До питання про внутрішню регуляцію політико-правової свідомості особистості</i>	517

<i>Юлія Колісник-Гуменюк.</i>	
Формування професійних якостей майбутніх фахівців народних художніх промислів	527
<i>Ольга Коробанова.</i> Рольова складова політичної та професійної поведінки молоді.....	534
<i>Ольга Кочубейник.</i> Професійний дискурс у соціальному діалозі	545
<i>Ольга Кутова.</i> Етичні чинники розвитку практичного досвіду викладача вищих навчальних закладів.....	553
<i>Олеся Осадько.</i> Соціально-психологічні передумови вибору вчителем здоров'я розвивальних стратегій педагогічного спілкування	562
<i>Олена Отич.</i> Мистецтво у професійному розвитку особистості	571
<i>Ірина Петренко.</i> Роль соціального партнерства у комунікативній взаємодії суб'єктів спілкування в освітньому середовищі	583
<i>Ольга Петрунько.</i> Особистісна толерантність як показник професійної культури педагога.....	589
<i>Микола Піддячий.</i> Соціально-професійний розвиток старшокласників в умовах профільного навчання.....	596
<i>Лариса Руденко.</i> Актуалізація формування комунікативної культури фахівців сфери послуг.....	605
<i>Ельміра Соколова.</i> Соціальна активність особистості як фактор підвищення професійної компетентності	614
<i>Людмила Штома.</i> Естетичний світ педагога.....	618
РОЗДІЛ V. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОФЕСІЙНОМУ РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ	624
<i>Віталій Бойчук.</i> Розвиток творчої індивідуальності майбутнього педагога засобами інформаційно-комунікаційних технологій.....	624
<i>Ірина Гетьман, Людмила Васильєва.</i> Використання ІКТ для оцінювання знань студентів за дистанційної форми навчання.....	632
<i>Роман Гуревич.</i> Інформаційно-комунікаційні технології як засіб розвитку майбутніх фахівців.....	641
<i>Андрій Гуржій, Олександр Діденко, Любов Карташова.</i> Веб-квест – інноваційний компонент підручника нового покоління для системи професійно-технічної освіти	648
<i>Микола Дмитриченко, Володимир Тименко.</i> Педагогічне проектування у підготовці фахівців транспортних технологій та систем.....	658

<i>Оксана Дубініна. Інформаційне забезпечення організаційного механізму діяльності загальноосвітніх навчальних закладів</i>	<i>669</i>
<i>Тетяна Єжова. Психолого-педагогічний супровід студентів з інвалідністю</i>	<i>677</i>
<i>Галина Єльнікова. Інформаційно-комунікаційні технології в управлінській і навчально-виховній діяльності професійно-технічних навчальних закладів</i>	<i>687</i>
<i>Олена Жарова. Педагогічні умови формування інформаційної компетентності майбутніх радіотехніків</i>	<i>697</i>
<i>Майя Кадемія. E-learning у підготовці фахівців у вищій школі</i>	<i>704</i>
<i>Юлія Кобюк. Інтерактивні технології кооперативного навчання.....</i>	<i>712</i>
<i>Андрій Литвин. Організація навчально-виховного процесу у професійній школі з використанням ІКТ</i>	<i>719</i>
<i>Людмила Майборода. Зміст поняття «інформаційно-технологічна культура майбутніх кваліфікованих робітників галузі зв'язку»</i>	<i>730</i>
<i>Любов Пасічник. Підвищення професійної майстерності вчителів початкової школи за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій</i>	<i>735</i>
<i>Юлія Романенко. Методика моніторингу якості підготовки слухачів курсів підвищення кваліфікації викладачів</i>	<i>742</i>
<i>Богдан Шуневич. Порівняльний аналіз сучасних теорій дистанційного навчання.....</i>	<i>751</i>
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	761

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ – КЛЮЧОВЕ ЗАВДАННЯ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

ПЕРЕДМОВА

Наука, освіта, технології в умовах євроінтеграційних процесів і глобалізації ринку зумовлюють нові виклики і перспективи професійного розвитку майбутніх фахівців. З'ясуванню концептуальних засад професійного розвитку особистості в умовах євроінтеграційних процесів у жовтні минулого року було присвячено методологічний семінар НАПН України. Учасники пленарного засідання методологічного семінару брали участь в обговоренні сучасних теоретичних і методичних засад професійної освіти і навчання, ролі інформаційно-комунікаційних технологій у професійному розвитку майбутніх фахівців. Значну увагу приділено розвитку соціального партнерства, інтерактивним методам навчання, конкурентоздатності як чиннику професійної успішності фахівців на сучасному ринку праці, а також економічним і естетичним чинникам формування професійних якостей майбутніх кваліфікованих робітників.

Проаналізовано сучасний стан системи професійних кваліфікацій в контексті євроінтеграційних процесів в Україні. Важливо, що вітчизняна практика професійної освіти і підготовки фахівців на методологічному семінарі розглядалися з урахуванням концепцій Міжнародної стандартної класифікації освіти, положень, покладених в основу проекту Національної стандартної класифікації освіти.

Потрібно ширше актуалізувати сучасні інформаційні джерела щодо Міжнародної стандартної класифікації професій (International Standard Classification of Occupations), яка є пріоритетним документом для Міжнародної Організації Праці (МОП). Міжнародна стандартна класифікація професій (ISCO) сьогодні має відношення до економічних і соціальних міжнародних класифікацій і забезпечує: міжнародну звітність, порівняння та обмін статистичними та адміністративними даними про види професій; моделювання і розробку національних і регіональних класифікацій професій; можливість використання в країнах, що не розробили свої національні класифікації професій. Завдяки ISCO уможлиблюється розвиток програм професійної освіти і навчання та ефективне управління цим процесом.

На нашу думку, українську національну систему кваліфікацій необхідно розробляти з урахуванням таких принципів: особистісної спрямованості, доступності до професійної освіти і навчання; рівних гендерних

можливостей, науковості, об'єктивності, добровільності, вмотивованості дій, професіоналізму, неперервності, прозорості, наступності, соціальної справедливості. Національна рамка кваліфікацій повинна стати засобом модернізації української професійної освіти і навчання, бути зорієнтованою на зміцнення зв'язку професійної освіти і навчання з місцевим, регіональним і національним ринками праці.

В умовах євроінтеграційних процесів важливо також спрямувати увагу науковців на проблему з'ясування тенденцій професійного розвитку особистості і, зокрема, на поглиблення і розширення поняття «інтелектуальний капітал» як сукупність формалізованих та неформалізованих знань, які втілені в інтелекті персоналу, технологіях, бізнес-процесах, взаємовідносинах з клієнтами та самим персоналом і можуть приносити фірмі економічну вигоду та конкурентні переваги. Необхідно виокремити принцип фундаментальності професійної підготовки кваліфікованих робітників, дотримання якого забезпечує формування фахівця як цілісної особистості, здатної на основі оволодіння фундаментальними знаннями інтегрально розв'язувати професійні завдання і життєві проблеми.

Представниками наукових підрозділів Відділення професійної освіти і освіти дорослих НАПН України обгрунтовано доцільність психологічного супроводу професійної освіти і навчання фахівців та найважливіші аспекти проектування розвитку професіонала в умовах євроінтеграції. У доповідях учасників пленарного засідання виокремлено проблему професійної орієнтації і професійного навчання у сучасній парадигмі маркетингу робочої сили. Це актуальний напрям наукових досліджень з огляду на його державне значення.

Кабінетом Міністрів України затверджено Концепцію державної системи професійної орієнтації населення. У Концепції послідовний розвиток державної системи професійної орієнтації населення визначено важливим соціальним та економічним завданням, що забезпечує всім громадянам рівні можливості в отриманні профорієнтаційних послуг. Чинним є також розпорядження Кабінету Міністрів України «Про затвердження плану заходів з реалізації Концепції державної системи професійної орієнтації населення» (№ 1069 від 14.11.2012). До освітніх завдань віднесено надання адресних профорієнтаційних послуг особам з інвалідністю, безробітній молоді, випускникам загальноосвітніх навчальних закладів; установам з виконання покарань Державної пенітенціарної служби та навчальним закладам, створеним з метою професійно-технічного та загальноосвітнього навчання засуджених; особам віком понад 45 років з метою

формування в них конструктивної стратегії поведінки на ринку праці, а також іншим специфічним категоріям населення України.

Для узагальнення результатів виконання положень державної профорієнтації та з метою координації наукових досліджень з цієї проблеми створено наукову раду НАПН з профорієнтації. Необхідно посилити увагу педагогічної громадськості до освіти різних категорій населення України, особливо незахищених груп, що сприятиме підвищенню економічної активності та зайнятості населення, сталому розвитку регіонів України, збереженню цілісності держави, становленню громадянського суспільства в Україні.

Євроінтеграційними процесами зумовлені також першочергові проблеми соціально-економічної ефективності підготовки фахівців у вітчизняній системі професійно-технічної освіти: оптимізація структурної організації освітньої системи, укрупнення та інтеграції напрямів професійної підготовки на основі Міжнародної стандартної класифікації освіти та Національної стандартної класифікації освіти, а також зміцнення взаємозв'язків профільної старшої школи, професійно-технічної та вищої освіти. Економічну ефективність професійно-технічної освіти може кардинально підвищити запровадження нових результативних технологій навчання і виховання майбутніх кваліфікованих робітників, які ґрунтуються на компетентнісному, особистісно орієнтованому підходах, системах зовнішнього і внутрішнього оцінювання та моніторингу якості професійної освіти і навчання. Науково обґрунтовані соціальні і педагогічні умови підготовки виробничого персоналу сприятимуть економічному зростанню, відшкодуванню витрат на відповідну навчальну діяльність у системі професійно-технічних навчальних закладів.

Отже, співробітництво з країнами Європейського Союзу в галузі професійної освіти і навчання є нарізним і необхідним. Завдяки використанню досвіду ЄС стає інноваційним розвиток вітчизняної професійної освіти, зростає потреба фахівців у підвищенні кваліфікації протягом трудової діяльності, що відповідає вимогам сучасного європейського ринку праці; удосконалюється національна система компетенцій і кваліфікацій.

РОЗДІЛ I

ТЕОРЕТИЧНІ І МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Нелля Ничкало

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ У КОНТЕКСТІ НЕПЕРЕРВНОСТІ

Проаналізовано вітчизняні і зарубіжні теорії особистості, викладено положення щодо професійного розвитку особистості, її професійної самоактуалізації. Розкрито актуальні проблеми формування професіоналізму працівника, професійної орієнтації різних категорій населення. Запропоновано перспективні шляхи розвитку професійної освіти і навчання в умовах ринкової економіки на загальнодержавному, регіональних і галузевих рівнях та окремі напрями педагогічних і психологічних досліджень з цих проблем.

Ключові слова: особистість, професійний розвиток, професійна самоактуалізація, професіоналізація, професійна орієнтація, ринок праці.

Ukrainian and foreign theories of a personality have been analyzed, the ideas of professional development and professional self actualization have been presented. The actual problems of forming a worker's professionalism and career counseling of different groups of people have been revealed. Perspective ways of the development of professional education and training in the context of market economy on state, regional and local levels, and some directions in pedagogical and psychological researches of these issues have been suggested.

Key words: personality, professional development, professional self actualization, professionalization, career counseling, labour market.

Проанализированы отечественные и зарубежные теории личности, представлено положение о профессиональном развитии личности, ее профессиональной самоактуализации. Раскрыты актуальные проблемы формирования профессионализма работника, профессиональной ориентации разных категорий населения. Предложены перспективные направления развития профессионального образования и подготовки в условиях рыночной экономики на государственном, региональном и отраслевом уровнях и некоторые направления педагогических и психологических исследований этих проблем.

Ключевые слова: личность, профессиональное развитие, профессиональная самоактуализация, профессионализация, профессиональная ориентация, рынок труда.

*Особистість не може бути самодостатнім виміром
чи кінцевим результатом смислової вибудови Людини.
Адже смисл набувається постійно змінюваними відношеннями
і зв'язками з сутнісними складниками людського буття.
Особистість і Людина відрізняються тим, що перша
є способом, інструментом, засобом організації досягнень другої.
Перша отримує смисл і життєвість в другій.
І. А. Зязюн [4, с. 148]*

На початку ХХІ століття в умовах інформаційно-технологічного суспільства об'єктивно виникає потреба нового осмислення відомої світоглядно-антропологічної тези Георга Вільгельма Фрідріха Гегеля і Федора Достоєвського: поки людина живе, вона ще не сказала свого останнього слова... Саме через це, на думку філософів, її не можна визначити остаточно [14]. Відповідно це стосується особистості, внутрішнього світу людини, якому притаманні унікальність, неповторність і відкритість. Особистість реалізується у самопізнанні і самотворенні впродовж життя, на усіх його етапах та об'єктивується в артефактах культури. Проблема особистості є ключовою, центральною для персоналізму, «у межах якого вона визначається первиною творчою реальністю та найвищою духовною цінністю» [14, с. 457-458].

Від античних часів і до нашої доби проблема особистості була в центрі уваги видатних мислителів, вчених-філософів, психологів, істориків, економістів і медиків. Неоціненим скарбом є теорії особистості, які увійшли в історію світової філософської і психологічної думки. Серед творців зарубіжних теорій особистості всесвітньо відомі вчені: З. Фрейд (психодинамічна теорія особистості); А. Адлер (індивідуальна теорія особистості); Е. Фромм (гуманістична теорія особистості); К. Хорні (соціокультурна теорія особистості); Г. Олпорт (диспозиційна теорія рис особистості); Р. Кеттел (структурна теорія рис особистості); Г. Айзенк (теорія типів особистості); А. Бандура (соціально-когнітивна теорія особистості); Д. Келлі (когнітивна теорія особистості); А. Маслоу (гуманістична теорія особистості); К. Роджерс (феноменологічна теорія особистості). Теорії, обґрунтовані цими та іншими вченими, на початку ХХІ століття досить активно обговорюються з метою пошуку шляхів впровадження їх ідей в умовах інформаційно-технологічного суспільства.

Видатні українські вчені від Григорія Сковороди до Івана Зязюна залишили фундаментальні міждисциплінарні праці, які потребують нового прочитання, глибокого осмислення, виявлення того, що було недочуте, не почуте, а нерідко й недооцінене за їхнього життя. Наведемо прізвища лише окремих вчених, велетенською інтелектуальною працею яких обґрунтовано теорії, концепції, методики і моделі розвитку особистості, підготовки молоді до самостійної трудової діяльності. Серед них: А. Макаренко (теорія професійного розвитку особистості); В. Зеньківський (учення про особистість у християнській антропології); В. Вернадський (особистість вченого); О. Кульчицький (концепція українського персоналізму); В. Сухомлинський (теорія виховання всебічно розвиненої, щасливої особистості); Г. Костюк (особистість як «система систем»); В. Роменець (ста-

новлення поняття особистості у працях видатних мислителів людства); І. Зязюн (теорія особистості у філософії, психології та педагогіці добра і культури); Д. Тхоржевський (формування особистості у трудовій діяльності); М. Боришевський (особистість у вимірах самосвідомості); Б. Ступарик (особистість кваліфікованого робітника); Ю. Трофімов (особистість в психології праці та інженерній психології); В. Чепелєв (формування особистості в неперервній освіті); М. Ярмаченко (проблема особистості в історії педагогіки).

Впродовж двох останніх десятиліть науковцями НАПН України обґрунтовано нові теорії і концепції особистості: І. Бех (теорія і методологія особистісно орієнтованого виховання дитини); С. Максименко (генетико-психологічна теорія народження, зростання та існування особистості); В. Моляко (теорія виховання творчої особистості на основі стратегіального підходу); Г. Балл (концепція особистості у раціогуманістичній психології); В. Рибалка (культурно-психологічна концепція особистості) та інші. Хоча, за висновком М. Боришевського, «й до сьогодні ще немає загальноприйнятого тлумачення самого поняття «особистість», як і не вироблено і єдиної думки щодо її генези. Існують розбіжності у поглядах на те, коли і з чого починається особистість: одні вважають початком становлення особистості ранні етапи психічного розвитку індивіда, інші пов'язують цей процес із пізнішими етапами онтогенези. Найпереконливішими видаються погляди науковців, які пов'язують становлення особистості із виникненням у дитини самосвідомості» [2, с. 6-7].

В умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів, динамічних змін на ринку праці, зростання трудової міграції (як зовнішньої, так і внутрішньої) посилюється інтерес до проблеми самоактуалізації особистості. На основі її теоретичного аналізу Л. Карамушка і М. Ткалич виокремлюють два напрями досліджень цього процесу в зарубіжній психології: психодинамічний і гуманістичний. Сутність процесу самоактуалізації вони розглядають у психодинамічному напрямі, до якого належать праці А. Адлера, Е. Еріксона, Х. Когута, Е. Фромма, К. Хорні, К. Юнга, а також у гуманістичній психології – А. Маслоу, Г. Олпорта, К. Роджерса, В. Франкла, Е. Шострома.

Як відомо, більшість дослідників психодинамічного напрямку схилиються до думки, що самоактуалізація – це процес особистісного самовдосконалення, подолання особистістю комплексу неповноцінності, захисних механізмів, прагнення особистісної цілісності та зрілості. Науково обґрунтовано положення про те, що в класичному і сучасному психоаналізі основний акцент робиться на унікальності та цілісності кожної особистості,

яка прагне самовдосконалення, самоактуалізації. Самоактуалізація за А. Адлером як кінцева життєва мета особистості – це повна реалізація «Я», тобто становлення єдиного, неповторного і цілісного індивіда. Адже розвиток кожної людини є унікальним, індивідуальним процесом, що продовжується впродовж усього життя [5, с. 15-16].

Останніми роками ми багато пишемо й говоримо про важливість ідей особистісного зростання, самовдосконалення, прагнення людини до особистісного піднесення. Як відомо, вперше вони були обґрунтовані у працях дослідників-представників психодинамічного напрямку. З часом вони набули розвитку в гуманістичній психології. Водночас зазначимо, що тлумачення поняття «самоактуалізація» за цим напрямом має більш позитивний відтінок. Самоактуалізація трактується не як подолання певних суперечностей та негативів у своїй особистості (у психодинамічному напрямі), а як орієнтація, спрямованість на зростання та розвиток з використанням «особистісного позитиву» [5, с. 19]. Відповідно до цього кожна людина на різних життєвих етапах має володіти умінням об'єктивно оцінювати свій потенціал, знати свої кращі риси, спиратися на них у подальшому розвитку й водночас вміти виявляти й критично оцінювати свої недоліки, як це не боляче, й визначати шляхи (чи механізми) їх усунення. Безумовно, це сприятиме посиленню самоактуалізації особистості.

Дослідники проблем гуманістичної психології визначають самоактуалізацію насамперед як уроджену мотиваційну тенденцію, що притаманна усім, без винятку, особистостям і лише потребує відповідних умов для розвитку [там само]. Створення таких умов передусім у сім'ї, дошкільному закладі, у початковій, основній, старшій і професійній школі, а також в інституті та в університеті й на виробництві – надзвичайно складне завдання усіх учасників освітнього процесу – батьків, педагогів, психологів та управлінців на різних рівнях. Безумовно, «відповідні умови для розвитку» – це не абстрактна категорія. Вона є досить конкретною, оскільки потребує врахування передусім психофізіологічних особливостей і дошкільника, і учня кожної ланки шкільної системи освіти, і юнака чи дівчини, які свідомо чи несвідомо зробили свій професійний вибір. Поряд із психофізіологічними особливостями вкрай необхідно вивчати й устремління, соціальні умови, середовище, в якому вони формуються.

Привернемо також увагу до відомого положення щодо самоактуалізації як передумови життєдіяльності людини на рівні буття (за А. Маслоу). Засновник і лідер гуманістичної психології відкрив нові перспективи психологічного розуміння людини у другій половині XX століття [8]. Теорію самоактуалізації він розробляв у трьох контекстах: перший – особистості,

які самоактуалізуються; другий – пікові переживання трансцендентних цінностей; третій – самоактуалізація як процес розвитку.

На нашу думку, закономірним є звернення до однієї теорії самоактуалізації, К. Роджерса. На його думку, самоактуалізація – це мотивуюча тенденція збереження і розвитку себе, що передбачає максимальне виявлення кращих якостей особистості, закладених у ній від природи. Отже, можна образно сказати, що самоактуалізація – це головна рушійна сила життєдіяльності, що виявляється у прагненні поглиблюватися, ставати незалежним, розвиватися, визрівати [5, с. 20]. Як активний, послідовний і безперервний процес становлення особистості розглядає самоактуалізацію Г. Олпорт. Він наголошує, що у цьому процесі індивід бере на себе відповідальність за якість свого життя.

Узагальнюючи результати вивчення проблеми самоактуалізації в зарубіжній психології, Л. Карамушка дійшла висновку, що ці дослідження, особливо з психодинамічного напрямку, спираються на філософські уявлення про людину та її розвиток. За їх результатами опрацьовано певні відмінні від вітчизняних, теоретико-методологічні розробки та психологічні категоріальні побудови, що ускладнюють процес порівняльного аналізу зарубіжних і вітчизняних підходів до самоактуалізації особистості як системного, багатоаспектного, багатфакторного процесу [5, с. 21].

Методологічною основою теоретичного аналізу проблем самоактуалізації особистості в професійній діяльності є такі відомі підходи: суб'єктно-діяльнісний; особистісно-розвивальний; акмеологічний. Вони тісно взаємопов'язані й взаємодоповнюються. Охарактеризуємо результати акмеологічного напрямку, оскільки проблему самореалізації в професійному житті найбільш широко досліджено науковцями з цього напрямку. Добре відомо, що особистісно-професійний розвиток в акмеології розуміється як процес розвитку особистості (в широкому розумінні). Він здебільшого орієнтований на високий рівень професіоналізму і професійні досягнення, чому сприяє процес навчання й саморозвитку, професійної діяльності і професійних взаємодій на різних етапах життєдіяльності людини [5, с. 37].

Значний науковий інтерес становлять результати дослідження М. Найдьонова з проблем престижності професій як психологічного показника моделі ринку праці. За умови орієнтації на міжнародну стандартну шкалу престижності професій Д. Треймана і використання для розроблення українського стандарту престижності єдиних методологічних засад цим вченим здійснено аналіз престижності професій як психологічного суб'єктивно-об'єктивного механізму саморегуляції ринку праці і сві-

ту професій у цілому. Виявлено зміни у функціонуванні механізму перебудови масової свідомості в умовах суспільно-політичних трансформацій. Зазначимо, що доцільність відстеження динаміки престижності професій обґрунтовується дієвістю престижності як чинника структурування трудових ресурсів. Урахування результатів цього вивчення в профорієнтаційній орієнтації різних категорій населення може стати ефективним інструментом подолання негативних тенденцій на українському ринку праці, а також усунення характерної для сьогодення суперечності між вимогами до конкурентоспроможності трудових ресурсів і дисбалансами системи професійної підготовки, зокрема кваліфікованих робітників [11, с. 77].

Результати такого моніторингу можна використовувати як основу для науково обґрунтованого прогнозу змін на ринку праці і випереджувальної модернізації системи професійного навчання. Поділяючи цей висновок, зазначимо, що тут мають розглядатися не одна, а різні системи професійного навчання (у професійних ліцєях, вищих професійних училищах, центрах професійного навчання), на виробництві, в спеціалізованих центрах служб зайнятості, де безробітні оволодівають іншою професією, вдосконалюються, проходять перенавчання. Кожна із цих систем має свою специфіку, що зумовлюється її метою і завданнями, віковими і психофізіологічними особливостями учнів і слухачів, їхнім попереднім соціальним і професійним досвідом. У зв'язку із цим кожній з них притаманні певні дидактичні особливості.

На початку ХХІ століття особливої актуальності набувають ідеї видатного українського психолога Г. Костюка, зокрема, щодо трудової, політехнічної і професійної підготовки учнів. На його думку, «виробнича підготовка учнів середньої школи має стати засобом підготовки до праці.... Вона має здійснюватися на широкій загальноосвітній і політехнічній основі. Головна лінія вдосконалення трудової підготовки учнів визначається її поєднанням з оволодінням ними основами наук, всемірним насиченням їх виробничого навчання і праці інтелектуальним змістом, вихованням у них тих якостей, що необхідні їм як активним діячам технічного прогресу...». [6, с. 163].

Відомо чимало прикладів творчої реалізації ідей Г. Костюка щодо формування особистості молодого людини, зокрема: у Павлівській середній загальноосвітній школі на Кіровоградщині, яка увійшла в історію як школа видатного українського педагога В. Сухомлинського; в авторській О. Захаренка середній загальноосвітній школі села Сахнівки Корсунь-Шевченківського району Черкаської області; у Миколаївській спеціалізованій школі І-ІІІ ступенів «Академія дитячої творчості» (директор

Г. Матвєєва); у Малобілозерській естетичній гімназії «Дивосвіт» (директор Я. Овсієнко); у Вищому міжрегіональному професійному училищі зв'язку м. Києва (директор В. Петрович); у ВПУ ресторанного сервісу та туризму (директор Г. Балущак), а також у багатьох інших професійно-технічних навчальних закладах.

Не можна також не згадати й про наукову спадщину Д. Тхоржевського, праці якого з трудового навчання і професійної підготовки учнів й донині не втратили своєї актуальності. Досить цікавим є той факт, що цей вчений у 1994 р. разом із своїми учнями (А. Вихрущем та В. Кухарським) видає монографію «Трудова політехнічна школа: міфи і реальність. 1917–1941 рр.». Хоча ми змушені константувати, що у сьогоденній реальності на 24-му році незалежності України не поменшало сумних і фальшивих міфів з цих проблем...

Маємо визнати, що науковцями НАПН України впродовж понад останніх двох десятиліть створено надзвичайно цінні праці, головний задум яких пов'язаний із широким комплексом проблем професійного розвитку особистості. До них належить монографія академіка І. Зязюна «Філософія педагогічної дії» [3]. Розглядаючи свободу особистості у просторі педагогічної дії, розробляючи технології і техніки розвитку особистісної свободи суб'єктів учіння, обґрунтовуючи прогноз поступу освітніх систем, особистісний і професійний онтогенез у контексті андрагогіки, цей видатний український філософ-педагог об'єктивно звертається до синергетичних параметрів педагогіки, зокрема необхідного й випадкового.

На важливості такого підходу наголошують у своїх працях «Нестор польських педагогів» Т. Новацький, а також іноземні члени НАПН України З. Вятровський, С. Квятковський, Г. Беднарчик і Ф. Шльосек. Саме ці аспекти професіоналізму мають глибше досліджувати філософи, психологи, педагоги й економісти в умовах динамічних змін на ринку праці. Цьому сприяє те, що в сучасній українській філософії, психології і педагогіці поступово окреслюються актуальні і перспективні аспекти професіоналізму, якщо взяти до уваги фундаментальні праці наукових шкіл академіків С. Максименка, В. Моляко з проблеми творчості, В. Кременя – з проблем дитиноцентризму і феномену інновації, І. Зязюна – педагогічної майстерності, С. Гончаренка – фундаменталізації освіти.

Досвідом попередніх поколінь і багатьох наших сучасників доведено, що професійне самовизначення і подальше професійне зростання є фундаментом життєвої успішності особистості, зумовлює її об'єктивну самооцінку. Непрофесіоналізм у секторах економіки, на різних щаблях ор-

ганів державної влади та управління призводить до величезних економічних втрат, посилює соціальну несправедливість.

Ще один надзвичайно важливий аспект професійного розвитку особистості – це професійна орієнтація. В її структурі дослідники виділяють три основні елементи, технологічні складові, які характеризують її функціональний зміст: професійну інформацію, професійну консультацію і професійний відбір (добір). Науково-методичними основами і засобами, на яких будується профорієнтація, є професіографія і психодіагностика (В. Синявський, Б. Федоришин).

Набуває особливого значення критичний аналіз усіх компонентів сучасної системи професійної орієнтації, й оновити, реконструювати, раціоналізувати те, що потрібно, добудувати те, що недооцінено, й проігноровано, необхідне сучасне (*професіографічне і психодіагностичне забезпечення*), *розв'язання цієї актуальної проблеми (за В. Синявським)*. Доцільно також переосмислити й уточнити мету професійної орієнтації. Вона повинна полягати тільки в тому, щоб визначити одну єдину професію, до якої придатна людина, а також у тому, *щоб допомогти кожному обрати для себе систему видів професійної діяльності, послідовне оволодіння якими дозволить не тільки реалізувати наявні здібності, але й стимулювати подальший розвиток особистості*. Важливо також у законодавчому порядку уточнити статус профорієнтатора у школах, центрах профорієнтації.

Відповідь на питання щодо перспектив, на нашу думку, необхідно шукати на усіх щаблях державотворення, органів державної влади та управління розвитком освіти, науки і культури.

I. На загальнодержавному рівні: пріоритет Людини – Особистості, реальні вкладення в людський капітал, підготовка національної еліти, в основі якої – висока **духовність, патріотизм, професіоналізм, соціальна відповідальність**; пріоритет освіти і науки, особливо професійної у державній політиці, має бути реальним, а не декларативним, що породжує фальшиві лозунги; законодавче введення у нашої державі пільгового оподаткування для підприємств, компаній, різних фірм, які реально вкладають кошти й передають професійним навчальним закладам найсучаснішу техніку та інше устаткування (такий досвід є в країнах Заходу і Сходу); професійна орієнтація різних категорій населення впродовж життя, професійна освіта і навчання мають стати реальним пріоритетом у державній політиці. Ми поділяємо пропозицію президента НАПН України В. Кременя щодо створення «на базі професійно-технічної освіти, а також технікумів і коледжів міцної системи **професійної освіти**». При цьому об'єднати ці навчальні заклади за місцем їх розташування, перетворивши

на багатoproфiльнi професiйнi коледжi, де готували б i квалiфiкованих робiтників i молодших спецiалiстiв з рiзних спецiальностей, потрiбних мiсцевому ринку працi, а також надавали iншi освiтнi послуги» [7, с. 13]. Реалiзацiя цього надзвичайно важливого завдання буде неможливою без прийняття Закону «Про професiйну освiту». Послiдовнi, наполегливi й розумнi, законодавчо закрiпленi кроки будуть пiдносити соцiально-економiчний, культурний, освiтньо-науковий рiвень нашої держави.

II. На рeгiональних рiвнях в умовах полiтики децентралiзацiї:

- розроблення рeгiональних програм розвитку людського капiталу, професiйної пiдготовки виробничого персоналу, професiйної орієнтацiї рiзних категорiй населення з урахуванням сьогоденних i перспективних потреб рeгiонального ринку працi у кадрах;

- створення необхідних умов для забезпечення якiсної професiйної пiдготовки рiзних категорiй населення, скориставшись досвідом Нiмеччини, зокрема урядiв земель, якi за всiма напрямками на законодавчому, матерiально-технiчному й кадровому рiвнi забезпечують високоякiсну пiдготовку на основi випереджувального пiдходу;

- об'єднання зусиль департаментiв / управлiнь освiти i науки, служб зайнятостi, роботодавцiв i рiзних соцiальних партнерiв у розробленнi й реалiзацiї комплексних заходiв, спрямованих на професiйний розвиток особистостi, забезпечення взаємодiї усiх соцiальних iнституцiй у забезпеченнi iнновацiйного розвитку професiйної освiти i навчання.

III. На галузевих рiвнях, зокрема мiнiстерств i вiдомств:

- розроблення щорiчних i довготривалих планiв спiвпрацi рiзних галузевих мiнiстерств i вiдомств, спрямованих на забезпечення неперервної професiйної освiти, iнновацiйного розвитку систем професiйної освiти i навчання з урахуванням особливостей i потреб рeгiональних ринкiв працi;

- у всiх державних програмах розвитку рiзних секторiв економiки передбачати обов'язковий роздiл «Професiйна пiдготовка персоналу», на що необхідно передбачати реальнi капiталовкладення;

- доцiльно також розробляти i впроваджувати галузевi програми внутрiшньофiрмової пiдготовки виробничого персоналу, його професiйного навчання, вдосконалення i перенавчання на виробництвi. А такий досвiд є i в краiнах Європейського Союзу, i в Японiї, в Пiвденнiй Кореї, США, Канадi та iнших державах.

IV. На рiвнях академiчної та унiверситетської науки й не лише структурних пiдроздiлiв НАПН України та кафедр психологiї i педагогiки вищих навчальних закладiв. Йдеться про здiйснення фундаментальних i

прикладних міждисциплінарних досліджень з проблем професійного розвитку різних категорій населення. Адже неможливо вивчати особистість «по шматочках», фрагментарно досліджувати її професійний розвиток на різних життєвих етапах в умовах автономних підходів. *Міждисциплінарні дослідження цих проблем в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів потребують цілісного* випереджувального підходу. Нагальною є потреба здійснення міждисциплінарних досліджень із психопедагогіки, на чому наполягав академік І. Зязюн, неодноразово цитуючи «Психопедагогіку» професора Ліверпульського університету Едварда Стоунса [12].

В умовах зростання внутрішньої і зовнішньої міграції, зокрема трудової, стрімкого інформаційно-технологічного розвитку відбуваються динамічні зміни в професіях, їх укрупнення та інтегрування, з'являються принципово нові, досі нечувані професії. На часі спеціальні дослідження з проблем професієзнавства-професіології (у Польщі – «zawodoznawstwo»). Ця галузь наукового знання тісно пов'язана з науками про людину. До цього додамо об'єктивну потребу теоретико-методологічного обґрунтування таких наукових субдисциплін як педагогіка праці і психопедагогіка праці.

Особливої актуальності набувають дослідження з проблеми професійної ідентичності фахівця, її аналізу у різних вимірах. На нашу думку, значний інтерес становить колективна монографія, написана науковцями лабораторії методології теорії психології Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. На основі раціогуманістичних і діалогічних методологічних орієнтацій, спираючись на здобутки різних напрямів психологічної науки і суміжних із нею дисциплін, автори розкрили різні аспекти проблеми становлення ідентичності фахівця у сучасних умовах.

Зміни у системах професійної освіти і навчання в різних країнах, й особливо в нашій державі, є закономірними. Мова йде про системні зміни, передбачені державною політикою, спрямованою на підготовку висококваліфікованого виробничого персоналу. Такий підхід має спрямовуватися на поступове зменшення диспропорції «білих комірців», а також «синіх комірців», про яку з тривогою пишуть Д. Белл та інші зарубіжні вчені [1]. Як свідчить офіційна статистика, така диспропорція в Україні помітно зростає. Її «негативний фундамент – у «перевернутій піраміді» (як відомо, у високорозвинутих європейських країнах на академічний профіль спрямовується 20-25 % випускників школи, а на професійний профіль – відповідно 75-80 %).

Отже, соціально-економічна трансформація і пов'язане з нею явище безробіття, устремління різних держав й України також до інтеграції в єв-

ропейський простір, реформування систем освіти, обґрунтування стратегій розвитку трудового потенціалу української держави – це лише окремі передумови, що об'єктивно зумовлюють необхідність усвідомлення й аналізу взаємовідносин системи освіти і ринку праці.

Євроінтеграційні процеси пронизують усі сфери життєдіяльності нашого суспільства. В освіті вони є динамічними, мають багатий зміст, широкі можливості й найсучасніші механізми для випереджального розвитку в умовах інформаційно-технологічної доби. Забезпечення входження України у єдиний європейський освітній і науковий простір потребує посилення уваги до виховання патріота своєї держави і водночас європейця. Це об'єктивно зумовлює необхідність обґрунтування концептуальних засад неперервного професійного розвитку особистості.

До перспективних напрямів наукового пошуку в цій галузі ми відносимо: прогнозування розвитку національної і регіональних систем професійної освіти і навчання; тенденції розвитку систем професійної освіти і навчання у XXI столітті та їх зв'язок з глобальним, регіональним і національним ринками праці; дослідження з проблем андрагогіки, педагогіки і психології праці; соціально-економічні та організаційно-педагогічні умови взаємозв'язку і взаємозалежності між освітою і ринком праці; концептуальні засади розвитку соціального партнерства в умовах ринкової економіки; обґрунтування дидактичних систем професійного навчання, перенавчання і підвищення кваліфікації різних категорій населення (на виробництві, безробітних); порівняльно-педагогічний аналіз зарубіжних систем професійної освіти і навчання; професійна орієнтація різних категорій населення, міждисциплінарний підхід до дослідження проблем неперервної освіти – освіти впродовж життя та інші. Актуальним є теоретико-методологічне обґрунтування поняттєво-термінологічного апарату міждисциплінарних досліджень, пов'язаних з проблемами професійного розвитку особистості в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів.

Розв'язання принципово нових завдань на початку XXI століття неможливе без врахування сучасних тенденцій у професійному розвитку особистості, викликів і загроз на шляху євроінтеграційного розвитку. Результати досліджень за викладеними вище та іншими напрямками сприятимуть вихованню патріотичних, морально-етичних якостей особистості, формуванню її професійного інтелекту, креативності, критичного мислення, лідерських якостей, підприємливості, соціальної відповідальності за результати своєї діяльності. Набуває нових ознак розвитку соціального партнерства, духовних, морально-етичних й соціально-економічних чин-

ників формування професійних якостей майбутніх фахівців для різних секторів економіки нашої держави.

Список використаних джерел

1. Белл Д. Настання постіндустріального суспільства / Філософія: хрестоматія (від витоків до сьогодення): навч. посіб. / за ред. акад. НАН України Л. В. Губерського. – 2-ге вид., стер. – К.: Знання, 2012. – 621 с.
2. Боришевський М. Особистість у вимірах самосвідомості: [монографія] / М. Й. Боришевський. – Суми: Видавничий будинок «Еллада», 2012. – 608 с.
3. Зязюн І. Філософія педагогічної дії. – Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.
4. Іван Андрійович Зязюн: Педагог. Вчений. Філософ : бібліогр. покажчик / [упоряд. Штома Л. Н.; наук. ред. Н. Г. Ничкало]; НАПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. – 3-є вид., перероб., допов. – К.: Богданова А. М., 2013. – 182 с.
5. Карамушка Л., Ткалич М. Самоактуалізація менеджерів у професійно-управлінській діяльності (на матеріалі діяльності комерційних організацій): монографія. – Київ – Запоріжжя: «Просвіта», 2009. – С. 29-43.
6. Костюк Г.С. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1988. – с. 163-164.
7. Кремень В. Чому ми бідні, якщо такі освічені? / «Дзеркало тижня». – № 6 (202). 21-27 лютого 2015. – С. 13.
8. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / Пер. с англ. – М.: Смысл. – 425 с.
9. Наукові студії із соціальної та політичної психології. Ін-т соціальної та політичної психології. – К., 2014. – Вип. 34 (37). – 298 с.
10. Рибалка В. Визначення особистості та особистісна орієнтація професійного розвитку молоді // Професійне становлення особистості. Психолого-педагогічний журнал. – 2013. – № 1. – С. 52-62.
11. Становлення ідентичності фахівця: [монографія] / Г. О. Балл, В. Л. Зливков, С. О. Копилов [та ін.]; За ред. В. О. Зливкова. – К.–Кіровоград: Ітекс – ЛТД, 2014. – 260 с.
12. Стоунс Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика: обучения. Пер. с англ. / Под ред. Н.Ф. Талызиной. – М.: Педагогика, 1984. – 172 с.
13. Філософія: хрестоматія (від витоків до сьогодення): навч. посіб. / за ред. акад. НАН України Л. В. Губерського. – 2-ге вид., стер. – К.: Знання, 2012. – 621 с.
14. Філософський енциклопедичний словник / Ред. кол. В. І. Шинкарук (голова), Є. К. Бистрицький, М. О. Булатов (та ін.). – К.: Абрис, 2002. – 742 с.
15. Maksymenko S., Klymenko W., Tolstouchow A. Psychologiczne mechanizmy powstawania, tworzenia i kształtowania osobowości. – Kraków: Wydawnictwo naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego– 2014. – s. 170.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗРОБКИ ТЕХНОЛОГІЙ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ДОРΟΣЛИХ

Проаналізовано теоретичні засади розробки технологій професійного розвитку дорослих. Висвітлено суть розробки і впровадження технологій професійного розвитку персоналу в контексті взаємодії окремих суспільних, природничих, технічних наук. Обґрунтовано необхідність здійснення міждисциплінарних досліджень проблеми професійного розвитку дорослих.

Ключові слова: професійний розвиток дорослих, технології професійного розвитку персоналу, конкурентоспроможність персоналу, безперервна освіта, міждисциплінарні дослідження.

Проанализированы теоретические основы разработки технологий профессионального развития взрослых. Освещена сущность разработки и внедрения технологий профессионального развития персонала в контексте взаимодействия отдельных общественных, естественных, технических наук. Обоснована необходимость осуществления междисциплинарных исследований проблемы профессионального развития взрослых.

Ключевые слова: профессиональное развитие взрослых, технологии профессионального развития персонала, конкурентоспособность персонала, непрерывное образование, интердисциплинарные исследования.

The publication is devoted to the analysis of the theoretical foundations of the development of technologies for professional development of adults. Analyzed the essence of development and deployment of professional development in the context of the interaction of individual social, natural and technical sciences. The necessity of the implementation of interdisciplinary research problems of professional development of adults.

Keywords: adult professional development, technology, professional development, competitive staff, continuing education, interdisciplinary research.

Розвиток персоналу – це сукупність заходів, спрямованих на підвищення якості людських ресурсів (людського капіталу, потенціалу) організації, а також істотної складової виробничих інвестицій. Професійний розвиток (ПР) особистості – процес гетерохронний, асинхронний, що має тісний взаємозв'язок із загальним розвитком, спрямованим в основному на підвищення майстерності, підтримку системи професійних знань, навичок і вмінь в актуальному стані, розвиток здібностей, ключових для професійної діяльності. Навчання є складовою професійного розвитку персоналу. Професійний розвиток особистості в організаціях складається з ряду взаємопов'язаних циклів [2, с. 12]: індивідуальний розвиток через навчання; навчання і розвиток у групах; організаційне навчання й розвиток; між-організаційне (корпоративне, галузеве, мережеве) навчання і розвиток.

Важливо наголосити, що конкурентоспроможність кадрів досягається лише за умов постійного поглиблення знань, умінь, навичок, сприятливого соціально-психологічного клімату, відповідних умов праці. Конкурентоспроможність персоналу можна визначити як результат його розвитку, який досягається через застосування комплексу заходів, що охоплює професійне навчання, перепідготовку, підвищення кваліфікації кадрів, а також планування кар'єри персоналу організації. Суть професійного розвитку можна сформулювати так: це цілеспрямований процес формування, актуалізації і «прирощення» професійних якостей персоналу й кваліфікаційно-посадового зростання, що здійснюється відповідно до ускладнення професійних завдань, функцій і зумовлений необхідністю підвищення ефективності професійної діяльності.

У контексті зазначеного вище, а також міждисциплінарності нашого наукового пошуку, особливої актуальності набуває проблема ПР дорослих, конструювання та упровадження технологій їхнього професійного розвитку.

Ще в минулому столітті, а саме в 1949 р., відомий учений і педагог С. Гессен переконливо доводив, що освітній процес необхідно розглядати в контексті психології, фізіології, соціології, культури, філософії, біологічних та інших наук [1, с. 75–80]. Водночас вважаємо за доцільне наголосити, що професійний розвиток особистості є складним феноменом, дослідження якого також актуалізує необхідність урахування результатів наукових пошуків різних наук, галузей знання – соціології, психології, педагогіки, економіки, менеджменту, акмеології, філософії та ін. Звідси випливає, що професійний розвиток особистості – комплексна категорія, котра передбачає і науковий, і творчий підхід до конструювання й реалізації технологій особистісного і професійного зростання. Отже, технології професійного розвитку дорослих можна вважати науково обґрунтованими, якщо вони проектуються й реалізуються з урахуванням сучасних здобутків науковців і практиків, а також комплексу факторів, які дають змогу досягти максимальних результатів. Проілюструємо зазначене вище на прикладі впливу окремих галузей науки на розробку й упровадження технологій професійного розвитку дорослих.

Почнемо з соціологічного підходу, *соціології*, яка, зокрема, досліджує проблеми взаємовідносин між людьми у групах, вплив соціального середовища на людину тощо. Вона нерозривно пов'язана з математикою, економікою, психологією, менеджментом, біологією, теорією систем тощо. Так, у сучасних соціально-економічних умовах результати соціологічних дослі-

джень забезпечують успішність соціолого-управлінського моделювання технологій професійного розвитку дорослих. Доцільність вибору тих або інших технологій професійного розвитку персоналу дає змогу з'ясувати, зокрема, соціологічний моніторинг. Соціологічний підхід узгоджується з синергетичним при вивченні інноваційних компетенцій персоналу і гендерним підходом – при аналізі кадрових процесів у різних галузях професійної самореалізації, який дає змогу враховувати інтереси та потреби персоналу (і жінок, і чоловіків). Доцільно додати, що вивчення проблеми конструювання й упровадження технологій професійного розвитку дорослих передбачає, що соціологічний підхід посилюється статистичним методом аналізу. Водночас, дослідження з *математичної соціології* [13] уможливають описання, пояснення, прогнозування технологічного аспекту професійного розвитку особистості за допомогою математичних методів з метою розробки адекватних у поясненнях і точних у прогнозуванні соціологічних теорій і моделей.

У контексті досліджуваної нами проблеми, вважаємо за доцільне акцентувати увагу на *економіці праці*. Відомо, що оцінка ефективності навчання, технологій професійного розвитку є важливою складовою процесу підготовки і перепідготовки персоналу. Доцільно встановити, яку користь від навчання працівників отримує підприємство, або з'ясувати, чи є певна форма навчання більш ефективною, ніж інша. Інформацію, отриману в результаті оцінки ефективності конкретних навчальних програм, технологій, необхідно аналізувати і використовувати при підготовці та впровадженні аналогічних програм, технологій у подальшому. Оцінка ефективності навчання персоналу дає змогу постійно працювати над підвищенням якості навчання, позбавляючись від навчальних програм, методів, форм, технологій навчання, які не виправдали поставлених цілей. Її потрібно здійснювати постійно, в якісній або кількісній формі, оцінюючи вплив навчання на певні показники роботи (наприклад, для підприємства, як продажі, якість продукції та послуг, продуктивність праці, установки працівників та ін. [4].

Наголосимо, що для визначення результативності інвестицій у навчання, оцінки ефективності навчання має передбачатися цикл заходів щодо організації корпоративного навчання: виявлення потреби у навчанні в довгостроковій перспективі; планування навчання; навчальні заходи (навчальні технології); оцінка ефективності конкретного навчального заходу в системі навчальних процедур; оцінка ефективності плану навчання у системі тактичного і стратегічного планування. Загалом, серед методів, технологій розвитку персоналу можна виокремити такі, що стосу-

ються формування і розвитку кадрового потенціалу організації, та ті, що стосуються формування і розвитку потенціалу кожного співробітника.

Варто зазначити, що комплексний підхід до оцінки ефективності навчання включає в себе три процеси: аналіз власних зусиль у навчанні персоналу, порівняння своїх показників із показниками інших компаній (бенч-маркінг), а також прогноз впливу навчання на ефективність роботи підприємства. Для нашого дослідження важливе значення має науковий доробок Дж. Філіпса. Зокрема, він виокремив п'ять критеріїв, що, зазвичай, використовуються для оцінки ефективності навчання: ставлення працівників до навчання; засвоєння навчального матеріалу; поведінкові зміни; результати праці; ефективність витрат на навчання.

З'ясування ставлення працівників до навчальних програм, за якими вони пройшли навчання, про їх корисність, цікавість є прийнятою практикою в багатьох організаціях, на виробництві. Ставлення персоналу з'ясовується за такими напрямками: зміст навчальної програми (цікавість навчання, практична цінність, доступність для розуміння); якість викладання (кваліфікація викладача, стиль викладання, використовувані методи навчання); загальні умови й обстановка під час навчання (фізичні умови, відсутність відволікань); ступінь досягнення цілей навчання (відповідність очікуванням, готовність працівників використовувати результати навчання у своїй праці). Під час оцінки ставлення персоналу до навчальних програм виходять з того, що якщо програма навчання сподобалася учасникам, це означає, вона є ефективною, однак це твердження є суб'єктивним для кожного працівника.

Повнота засвоєння знань і стійкість набутих навичок є тими показниками, на основі яких оцінюється успіх навчання. Оцінити повноту засвоєння навчального матеріалу можна за допомогою усних опитувань, контрольних робіт, тестування, усних або письмових іспитів і заліків. Як письмова, так і усна форма перевірки знань передбачає, що працівникам, які пройшли навчання, задають питання. Нечітке формулювання питання може зумовити необ'єктивну оцінку знань тих, хто навчається.

Згідно з критерієм поведінкових змін, визначається, як змінюється поведінка працівників після проходження курсу навчання, коли вони повертаються до своєї роботи. Наприклад, результативність тренінгу ділового спілкування у підсумку має показати зменшення кількості конфліктів в організації, більш високий рівень співпраці між працівниками організації тощо.

Водночас ефективність програми навчання оцінюють і за результатами праці тих, хто пройшов навчання. Якщо результати роботи підприємства, підрозділу або окремого працівника покращуються, то це є реальною вигодою, яку отримує підприємство.

Програми навчання слід оцінювати на ефективність витрат. Навчання має бути вигідним для підприємства. Необхідно прагнути, щоб вигоди, які будуть отримані після завершення навчання, перевищували витрати на його здійснення. Згідно з методикою Дж. Філіпса, вплив програми навчання на підвищення продуктивності праці та якості продукції можна визначити за допомогою показників: тривалості програми, чисельності навчених працівників, вартісної оцінки розходжень у результативності праці кращих і середніх працівників, коефіцієнта приросту результативності у результаті навчання, витрат на навчання одного працівника. Проте ця модель має обмежене застосування внаслідок таких недоліків:

неможливість і недоцільність розрахунку вартісної оцінки праці кращих працівників і тих, кого вважають «середніми», що зумовлено суб'єктивізмом в оцінці та поділі працівників на середніх і кращих;

труднощі в розрахунку результативності праці у вартісному вираженні (наприклад, праця управлінського персоналу, робітники творчих професій). Одночасно на результативність праці можуть вплинути зовнішні чинники, не пов'язані з проведенням навчання (зміна умов праці, кон'юнктури ринку тощо);

непорівнянність одиниць виміру показників, а саме: коефіцієнт приросту результативності у результаті навчання може вимірюватися не тільки у вартісному вираженні, водночас методика розрахунку потребує саме грошового еквівалента.

У контексті нашого дослідження важливе місце посідають *психологічні науки*. Технології професійного розвитку персоналу, які розробляються на основі здобутків у психологічних науках, дають змогу використовувати психологічні прийоми і методи, адаптовані до HR-менеджменту; розвивати психологічні й комунікативні компетенції персоналу; залучати психологічні технології, що використовуються в оцінці персоналу; враховувати психолого-педагогічні основи навчання і розвитку персоналу, особливості навчання дорослих, в тому числі й психологічні типи тих, хто навчається [12], особливості технології безперервної освіти; використовувати соціально-психологічні інструменти управління колективом, психологічні інструменти мотивації персоналу та ін.

Як відомо, призначення *психології праці* полягає в гуманізації трудової діяльності особистості, підвищенні її ефективності на основі вивчення закономірностей формування і проявів психічної діяльності людини у процесі праці з урахуванням умов і знарядь праці, особливостей фізичного, соціального, психологічного середовища, в якому здійснюється діяльність [3, с. 511; 10, с. 7]. У контексті досліджуваної проблеми важливого значення набувають результати наукових пошуків з таких напрямів психології праці: динаміка працездатності людини, раціоналізація праці й відпочинку, оптимізація відносин у трудових/навчальних колективах, психолого-педагогічний аспект професійного навчання тощо.

В умовах інформаційного суспільства набуває поширення *психодидактика* як наука, що виникла на перетині психології і дидактики [8, с. 275]. Відповідні результати наукових досліджень дають змогу розробляти навчальні програми курсів ПР, проектувати технології професійного й особистісного розвитку, які, передусім, ґрунтуються на принципах здоров'язбереження й урахування індивідуально-типологічних (психологічних) особливостей, інтересів і здібностей тих, хто навчається. Якщо розглядати *психопедагогіку праці* (напрямок міждисциплінарних досліджень) у контексті нашого наукового пошуку, то вона покликана сприяти науковому обґрунтуванню інноваційних технологій професійного розвитку дорослих, а також сучасних методик, основ навчання й виховання персоналу і всіх тих, хто навчається, відповідно до законів діалектики, загальної, вікової психології, андрагогіки, дидактики тощо.

Отже, багатоаспектність досліджуваної проблеми зумовлює її вивчення різними науками. Кожен з аспектів перебуває на перетині педагогічної й інших різновидів соціальної дійсності. Зокрема, *педагогічні науки* досліджують педагогічну дійсність за окремими видами її систем і підсистем у трьох аспектах – загальнопедагогічному, історико-педагогічному, порівняльно-педагогічному. У свою чергу, кожному із зазначених аспектів властиві три «підаспекти»: виховний, навчальний, організаційно-управлінський (за М. Черпінським). У контексті *загальної педагогіки* насамперед йдеться про оптимальне моделювання педагогічних умов і конкретних організаційних форм професійного розвитку, а також про дотримання ряду психолого-педагогічних принципів. Виходячи з основних принципів *андрагогіки* як субдисципліни педагогіки, актуалізується необхідність поєднання різних видів діяльності, впровадження технологій на засадах інтерактивності. Водночас, технології ПР дорослих потребують максимальної гнучкості, індивідуалізації організації навчання, посилення

акценту на самонавчання. За своєю суттю вони мають бути адаптивними, що передбачає узгодження всіх їхніх складових (цілей, змісту, методів, способів, засобів навчання, діагностики результатів тощо). Основним принципом забезпечення адаптивності технологій професійного розвитку дорослих є інтерактивність гнучкої системи різнорівневого навчання із урахуванням основних когнітивних стилів, що дає змогу персоналу успішно навчатися в адаптивному режимі. Адаптивність технологій ПР уможливорює швидко реагувати на зміни і добирати оптимальні умови для навчання, сприяє підвищенню психологічної комфортності персоналу в організації, посиленню його мотивації, удосконаленню управління процесом набуття знань, відпрацювання вмінь і навичок.

При виборі методів, технологій професійного розвитку персоналу насамперед доцільно керуватися міркуваннями щодо їх актуальності й ефективності з точки зору отримання нових знань і впливу на тих, хто навчається. Водночас, навчальний ефект супроводжується поведінковим ефектом. При цьому необхідно враховувати такі принципи:

- актуальність (те, про що йдеться, повинно мати пряме відношення до професійної діяльності персоналу, до проблем стратегії соціально-економічного розвитку території, регіону, області);

- активність (дорослі мають брати активну участь у навчальному процесі та безпосередньо використовувати здобуті знання, навички на практиці);

- повторення (допомагає новому закріпитися в пам'яті дорослих, перетворити набуті навички на звички, а надалі – у конкретні дії);

- зворотний зв'язок (зокрема, дорослим необхідно постійно надавати інформацію про те, наскільки вони просунулися вперед, оскільки наявність такої інформації дає їм змогу скоригувати свою професійну діяльність для досягнення високих результатів).

Оцінку програм професійного розвитку дорослих доцільно здійснювати за трьома критеріями: доречність (доцільність), реальність виконання, стійкість розвитку й навчання персоналу.

Результати наукових пошуків з *педагогіки праці* присвячені дослідженню впливу праці на людину, а також на професійну підготовку і виховання майбутніх спеціалістів. За Н. Ничкало [7], педагогіка праці тісно пов'язана, зокрема, із психологією, медициною, філософією й фізіологією праці, економікою, менеджментом, ергономікою, антропологією, політичними науками. Ґрунтуючись на науковому доробку Е. Щепаника [11], зазначимо, що в контексті проблеми технологій професійного розви-

тку дорослих цей напрям охоплює зміст і форми виховання людини «за допомогою роботи і для роботи», мотивацію трудової діяльності, що в, кінцевому результаті, створює підґрунтя для забезпечення сприятливих умов праці.

Беззаперечне практичне і наукове значення мають результати досліджень з *порівняльної педагогіки*. Педагогічна компаративістика дає змогу вивчати досвід зарубіжних країн з метою адаптації і подальшого запровадження раціональних ідей у вітчизняну практику проектування й реалізації технологій професійного розвитку дорослих.

Педагогічна етика як розділ етичної науки, галузь професійної етики вивчає особливості педагогічної моралі, обґрунтовує її принципи, з'ясовує специфіку реалізації принципів загальної моралі у сфері педагогічної праці, розкриває її функції, специфіку змісту етичних категорій [9]. У контексті досліджуваної проблеми дотримання правил педагогічної етики сприяє поновленню адаптаційних ресурсів і можливостей тих, хто навчається, формуванню їхньої адекватної самооцінки, сприятливого мікроклімату в організації.

У процесі проектування та впровадження технологій професійного розвитку персоналу особливу роль відіграє *інформатика*. Важливість широкого використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у безперервній освіті не викликає сумнівів. ІКТ в освіті дорослих є «не просто товаром, а стають в більшій мірі стратегічним компонентом, що потребує постійного налаштування та адаптації. Дидактична інтеграція ІКТ не є другорядною, «дочірньою» або косметичною, ... її успіх залежить як від таланту, накопиченого професійного досвіду та креативності, так і від постійного бажання використовувати нові Інтернет- та інші ІКТ додатки в навчальних програмах, методах навчання та оцінки» [5, с. 58]. На початку ХХІ ст. «освіта –це не лише лекції, розмови і бесіди про технології: вона потребує також використання технологій мобільної, віртуальної і повсюдної присутності. «Серйозні» ігрові системи та імітаційне моделювання припускають, що навчання приречене на успіх тільки в тому разі, якщо «гравець» має широке, цілісне мислення, яке дає змогу безперешкодно зосередитися на концепціях, закладених і реалізованих розробниками навчальних планів, програм і тестів» [5, с. 67–68]. Отже, технології професійного розвитку дорослих доцільно проектувати й упроваджувати із використанням інформаційно-комунікаційних технологій. Цей аспект тісно пов'язаний з проблемою здоров'язбереження, використання здоров'язбережних технологій.

Як відомо, здоров'я є міждисциплінарною проблемою, дослідження якої покладено на природничі, біомедичні, соціогуманітарні та інші науки. У контексті парадигми салютогенезу, результати наукових пошуків у цих галузях наук мають забезпечувати здоров'язбережність технологій ПР дорослих, що передбачає використання максимальної кількості активних методів навчання, прийомів зовнішньої і внутрішньої мотивації, забезпечення диференційованого підходу до персоналу із урахуванням індивідуальних особливостей.

Акцентуємо увагу на міждисциплінарному характері знання *менеджменту організацій*. Як відомо, менеджмент організації сформувався і розвивається на перетині соціології, теорії організації, психології, права, кібернетики, теорії систем та інших суспільних, природничих і технічних наук. При цьому, досягнення відповідної науки використовуються стосовно конкретного класу управлінських ситуацій. Разом з тим, практика управління організаціями потребує поєднання результатів вивчення різних аспектів досліджуваної проблеми різними науками та їх комплексного спеціального вивчення з метою подальшого використання одержаних результатів для ефективного вирішення конкретних управлінських ситуацій. Цим і займається самостійна наука, що вивчає суспільні відносини певного типу, а саме – *відносини управління* [6]. Водночас, менеджмент організації як наука сприяє подоланню протиріч, що виникають у процесі спільної діяльності людей у складі організації. Управлінський аспект також передбачає вибір програмно-методичного та матеріально-технічного забезпечення технологій ПР дорослих як важливої умови якості навчання, пошук додаткових коштів для фінансування всіх видів навчання в необхідній кількості та з необхідною якістю.

На наше переконання, технології професійного розвитку дорослих, розроблені з урахуванням досліджень з менеджменту та інших наук, мають сприяти найбільш ефективному використанню здібностей персоналу у відповідності до цілей організації і суспільства, продуктивному управлінню виробничими і соціальними конфліктами, стресами, а також створенню спільних цінностей, соціальних норм, установок поведінки, що регламентує поведінку окремої особистості. При цьому має бути забезпечено збереження здоров'я кожної людини і встановлено відносини конструктивного співробітництва між членами колективу і різними соціальними групами. Загалом, такі технології мають забезпечувати сприяння професійному удосконаленню персоналу, професійній адаптації, службо-

во-професійному просуванню, управлінню діловою кар'єрою персоналу, сприяти роботі з кадровим резервом, мотивації розвитку персоналу.

Насамкінець зазначимо, що зміст цієї публікації є більше прогностичним, аніж таким, що відображає реальний стан речей у галузі проектування та впровадження технологій ПР дорослих. Як показало наше вивчення, в проектуванні та впровадженні технологій професійного розвитку дорослих важливу роль мають відігравати педагогіка та її субдисципліни, психологічні й медичні науки, соціологія, право, теорія організації, інформаційні технології, валеологія, економічні науки тощо. Ми вбачаємо значну продуктивність психолого-педагогічних, економічних та інших досліджень у подальшій інтеграції результатів різних наук, що досліджують багатоаспектність проблеми розробки і впровадження технологій професійного розвитку дорослих.

Список використаних джерел

16. Гессен С.И. Педагогические сочинения / С.И. Гессен / Сост. Е.Г. Осовский, М.В. Богуславский, О.Е. Осовский. – Саранск : Красный Октябрь, 2001. – 564 с.
17. Дремова Ю.Г. Профессиональное развитие личности в организациях на основе технологий управления знаниями: дисс. ... канд. социол. наук 22.00.08 / Юлия Геннадиевна Дремова. – М., 2008. – 176 с.
18. Душков Б.А. Психология труда, профессиональной, информационной и организационной деятельности: Словарь / Б.А. Душков, Б.А. Смирнов, А.В. Королев; Под. ред. Б.А. Душкова. – 3-е изд. – М. : Академический проект Фонд «Мир», 2005. – 848 с.
19. Магура М.И. Обучение персонала как конкурентное преимущество / М.И. Магура, М.Б. Курбатова. – М.: Интел-Синтез, 2005. – 216 с.
20. Международная магистерская программа ИИТО ЮНЕСКО «ИКТ в профессиональном развитии учителей»: образовательная программа подготовки магистров по направлению 050100 «Педагогическое образование» (квалификация (степень) «Магистр») / Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании. – М.: ИИЦ «Статистика России», 2013. – 80 с.
21. Менеджмент организации в системе наук [Электронный ресурс]. – URL: 10.06.2014 <<http://3ys.ru/spetsialnost-menedzhment/menedzhment-organizatsii-v-sisteme-nauk.html>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
22. Ничкало Н.Г. Професійна педагогіка в інформаційно-технологічному суспільстві / Н.Г. Ничкало // Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи: матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Хмельницький, 24-26 жовтня 2007 р.). – Хмельницький : Авіст, 2007. – С. 88-94.

23. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика / Виктор Иванович Панов. – СПб. : Питер, 2007. – 352 с.
24. Педагогическая этика [Электронный ресурс]. – URL: 23.04.2014 <<http://www.abcsba.ru/abc69.php>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
25. Рибалка В.В. Психологія праці особистості : навч.-метод. посіб. / В.В. Рибалка– К. : КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2006. – 59 с.
26. Щепаник Э. Общая педагогика и педагогика труда / Э. Щепаник // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – Харків, 2004. – №4. – С. 105-118.
27. 6 Types of Learners, Which One Are You? [Електронний ресурс]. – URL: 10.06.2014 <<https://www.examtime.com/blog/6-types-of-learners/>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
28. Kluwer J. The dynamics and evolution of social systems: new foundations of a mathematical sociology / J. Kluwer. – Boston : Kluwer Academic Publishers, 2000. – 210 p.

НЕОДНОЗНАЧНІСТЬ У ТРАКТУВАННІ КЛЮЧОВИХ ТЕРМІНІВ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ФАХІВЦІВ

Висвітлюються результати аналізу трактувань двох ключових термінів професійного розвитку фахівців – «компетенції» та «компетентності», що застосовуються у вітчизняній та зарубіжній науково-педагогічній літературі. Систематизовано наявні зарубіжні підходи до їх трактувань у три групи: американський, британський, західноєвропейський. З'ясовано, що вітчизняні науковці переважно вживають ці терміни із західноєвропейських позицій, як інтегральні багатопланові утворення. Простежено ймовірні причини відсутності єдності у їх трактуванні, окреслено перспективи подальших досліджень.

Ключові слова: професійний розвиток, компетенції, компетентності, аналіз дефініцій, причини неоднозначності.

Представлены результаты анализа толкований двух ключевых терминов профессионального развития специалистов – «компетенции» и «компетентности», употребляемые в отечественной и зарубежной научно-педагогической литературе. Систематизированы имеющиеся зарубежные трактовки концептов в три группы: американский, британский, западноевропейский. Выяснено, что отечественные ученые преимущественно употребляют данные термины с западноевропейских позиций, как интегральные многоплановые образования. Прослежено предполагаемые причины отсутствия единства в их трактовке, намечены перспективы дальнейших исследований.

Ключевые слова: профессиональное развитие, компетенции, компетентности, анализ дефиниций, причины неоднозначности.

The article represents the results of the definitions of two key terms in the field of employees' professional development which are widely used in native and foreign scientific literature. The available foreign approaches to these concepts have been systemized into three groups: American, British and Western European. It has been revealed that domestic researchers mostly prefer Western European position as they take these concepts as integral complex unities. There have been identified possible reasons for the variety of the definitions and the absence of the unified approach to the definitions of the above-mentioned concepts as well as the directions for the further research.

Keywords: professional development, competence, competency, definition analysis, reasons for definition variety.

Звернення до формування компетентностей у сучасній педагогіці набуло надзвичайної ваги і популярності не лише щодо тих, хто навчається у формальній освітній системі, але й неформальній та інформальній. Це цілком закономірно, оскільки передумовами компетентісного підходу є об'єктивні вимоги сучасного суспільства та ринкової економіки. Зокрема, звернення до компетентісного підходу все частіше простежується в умовах корпоративного чи внутрішньофірмового навчання персоналу. Адже нині будь-якій компанії потрібен компетентний фахівець, який уміє самостійно приймати рішення, бере на себе більшу відповідальність, готовий

безперервно навчатися і підвищувати свою кваліфікацію, здатний до самоосвіти, тобто такий фахівець, який професійно розвивається.

Компетентнісний підхід до професійного розвитку фахівців має на увазі не лише отримання ними певної сукупності знань та умінь, а формування системного набору компетенцій, що є затребуваними в тій чи іншій сфері професійної діяльності фахівця. Компетентнісний підхід є «корисним інструментом, за допомогою якого знищується прірва між освітою та сучасними вимогами до робочого місця» [1, с. 327]. Дослідження професійного розвитку фахівців з позицій їхнього неперервного навчання на предмет оволодіння ними необхідними компетенціями потребує цілісного аналізу та детального вивчення. Для цього, передусім, необхідно з'ясувати, яким термінологічним апаратом послуговуються дослідники питань професійного розвитку, проаналізувати їх дефініції та з'ясувати причини неоднозначності їх тлумачень, що дасть змогу уникнути плутанини та невідповідностей.

Як свідчить аналіз науково-педагогічної та методичної літератури з досліджуваного питання, у сучасному науковому просторі не існує уніфікованого підходу до трактування термінів «компетентності» та «компетенції». Це стосується як зарубіжних, так і вітчизняних наукових джерел.

За влучним висловом британського науковця Б. Мансфілда (B. Mansfield), ці терміни є справжнім «ящиком Пандори», в якому криються причини їх невизначеності [2, с. 6].

З огляду на вищевикладене, метою статті є аналіз та систематизація існуючих підходів трактування ключових термінів професійного розвитку фахівців, зокрема «компетенція» та «компетентність» у вітчизняних та зарубіжних джерелах, виявлення причин відсутності єдності в їх трактуванні.

Терміни «компетенція» та «компетентність» широко використовуються як провідні терміни для професійної освіти та вимірюванні результатів професійного навчання і розвитку.

Аналіз вітчизняних довідкових джерел енциклопедичного характеру свідчить, що традиційно «компетенція» тлумачиться у двох вимірах, як:

добра обізнаність із чим-небудь, що дає змогу особі фахово розв'язати певну проблему;

коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи [3, с. 250].

«Компетентність» розуміється як «поінформованість, обізнаність, авторитетність» та як «властивість за значенням «компетентний»» [3, с. 250]. На перший погляд, зміст кожного поняття чітко визначений. Однак, у 70-х рр. XX століття в англomовному науковому тезаурусі терміни

почали широко вживати у сфері економіки, зокрема в управлінні персоналом. Отже, терміни із загальновживаних лексичних одиниць стали «одиницями ринкової економіки» [4, с. 332], що зумовило модифікацію їх дефініцій та розбіжності у трактуванні. Провідні зарубіжні науковці з Дипломованого Інституту персоналу та розвитку (Chartered Institute of Personnel and Development – CIPD) відзначають, що концепт «competence» потребує уваги і роз'яснень через свою нечіткість, оскільки в сучасному англomовному тезаурусі має 5 різних дефініцій. Коротко розглянемо кожен із них, щоб з'ясувати причини дефініційної неоднозначності.

Competent (прикметник), як у фразі «компетентна людина». У цьому контексті термін означає здатність людини професійно виконувати свої трудові завдання згідно з вимогами. У кожній галузі виробництва фахове виконання обов'язків різне. Крім того, неоднозначність проявляється і в рівні відповідності до вимог: від мінімального до максимального.

Competence (іменник) – компетентність, тобто стан бути компетентним. Термін не має форми множини і може бути використаний лише у значенні «управлінська компетентність» чи «компетентність менеджера».

Competence/s (іменник) – виконуване завдання. У цьому значенні термін використовується у США. Як бачимо, термін може бути і в формі однини, і в формі множини.

Competence/ies (іменник) – характеристика людини, її риса, яка проявляється в ефективному виконанні робочих обов'язків. У цьому значенні термін співвідноситься з поведінкою людини та може бути вираженням як мотив, навичка, як частина власного іміджу та соціальної ролі, чи обсягу використовуваних знань. Широко вживається в літературі з навчання менеджменту.

Competence/s (іменник) – спочатку термін використовувався у значенні «елемент компетентності», зокрема, у Великій Британії. Згодом був замінений на такі терміни, як: «результати» (outcomes), «стандарти» (standards). Проте все ще може бути використаний у своєму першому значенні.

У результаті аналізу всіх розглянутих значень терміна, простежується три коротких дефініції:

результати чи професійні стандарти, які описують, що необхідно робити; завдання, що їх люди виконують на робочому місці, тобто опис того, що відбувається зараз;

особисті риси чи характеристики людини, що описують, якою є ця людина.

Вивчаючи англomовну наукову літературу на предмет використання концепту «competence», пов'язаного з професійним розвитком фахівців,

ми зіткнулися з низкою протиріч у їх трактуванні різними дослідниками, в залежності від того, на якому аспекті акцентується при його використанні. Загалом, можна виокремити три усталених підходи, які домінують у зарубіжному науковому просторі:

американський, в якому термін використовується з позицій особистісних характеристик людини, що впливають на гарне виконання робочих завдань, включаючи високу мотивацію. Такий підхід зародився як протипоказ до вимірювання інтелектуальності людини, котра виступала «слабким провісником того, яким буде працівник» [5, с. 31]. Тому спостереження за найбільш та менш успішними фахівцями привело до визначення навичок і схильностей працівників, які вирізняли їх. Відтак, компетентності сприймаються як чисто поведінкові. Однак, на відміну від рис особистості та інтелектуальності, їх можна набути у процесі навчання та професійного розвитку;

британський, в якому термін спочатку використовували для створення уніфікованої національної системи робочих кваліфікацій. Тому в англійській традиції в основі використання терміна лежать професійні стандарти та здатність фахівця здійснювати трудову діяльність на робочому місці в межах професії та відповідно до робочих вимог. Згодом послуговування цим терміном у згаданому трактуванні значно вплинуло на розвиток третього підходу – західноєвропейського;

західноєвропейський, що використовується в країнах Західної Європи, зокрема у Франції, Німеччині та Австрії. Звичайно, відмінності в трактуванні концепту у Франції та Німеччині є, але вони незначні, тому ми їх об'єднуємо в одну групу, оскільки для них є характерним розуміння концепту як багатогранного інтегрального утворення, що включає в себе «триптих – знання, функціональні компетенції, та поведінкові характеристики» [6, с. 251]. У теорії їх можуть співвідносити з іншими термінами, але суть такого підходу на практиці проявляється в тому, що особа буде ефективним і дієвим фахівцем за умови інтеграції та цілісності таких складових: вона повинна володіти необхідними знаннями, повинна мати необхідні функціональні навички для виконання своїх трудових завдань та належну соціальну поведінку.

Вчені Ф. Д. Ле Деїст (F. D. Le Deist) та Дж. Вінтертон (J. Winterton) називають ці три підходи поведінковим (behavioural approach), функціональним (functional approach) та багатовимірним чи цілісним (multi-dimensional and holistic approach) [5, с. 31].

Визначення трьох домінуючих підходів у трактуванні терміна «*competence*», не означає використання виключно єдиного, яке було опи-

сано вище. Наприклад, у США набуває популярності більш широкий підхід до згаданого концепту, в якому все частіше беруться до уваги функціональні навички для виконання трудових завдань і враховуються набуті знання. У Великій Британії також спостерігається розширення концепту завдяки включенню до його концептуального поля знань та поведінкових характеристик, на додаток до чисто функціональних, пов'язаних з конкретними професіями. У західноєвропейській практиці до багатовимірного і цілісного бачення концепту додається ще один рівень, який є всеосяжним, на переконання науковців. Це – мета-компетентність (meta-competence) – здатність вчитися/навчатися (learning to learn) [5, с. 39].

Підводячи підсумки аналізу різних шляхів трактування концепту «competence» в англomовній науковій літературі, можемо стверджувати: незважаючи на те, що самі дослідники вважають концепт не зовсім зрозумілим та неоднозначним, все ж таки вони відзначають його вагомість для досліджень різнопланових питань професійного розвитку фахівців [5, с. 29].

На думку британського дослідника Б. Мансфілда (B. Mansfield), цей «недовивчений, недодосліджений» термін був експортований до країн із перехідною економікою (до яких, власне, належить й Україна) як основа для здійснення їх освітніх реформ у професійній освіті [2, с.7]. Тому з великою іронією вчений пропонує спробувати перекласти термін «competence» та майже синонімічний йому «key skills», що так невинно звучать в англійській мові, російською мовою, а потім спробувати переконати партнерів, що ці терміни чіткі та недвозначні і їх сміливо можна використовувати як основу для реформи професійної освіти [2, с. 9-10].

Слова «компетенція» та «компетентність» використовувалися в українській мові ще до запозичення їх як провідних термінів для професійної освіти та вимірювання результатів професійного навчання і розвитку. Так, у вітчизняному науковому просторі поняття «компетентність» широко трактують як здатність ефективно і творчо застосовувати знання та уміння в міжособистісних стосунках – ситуаціях, що передбачають взаємодію з іншими людьми в соціальному і професійному контекстах [7, с. 3].

Ефективність компетентнісного підходу для досліджень професійного розвитку фахівців доведена часом і практикою, не зважаючи на неоднозначність тлумачень ключових термінів «компетенція» та «компетентність». Рамки статті не дають змоги навести приклади дефініцій згаданих термінів, що пропонуються вітчизняними дослідниками. Проте, узагаль-

нюючи найбільш вживані трактування, можемо констатувати прихильність українських вчених до західноєвропейського підходу, який відрізняється сприйняттям згаданих понять як багатограних цілісних утворень, в основі яких лежать знання, уміння та навички. Водночас, вітчизняні вчені застерігають від їх ототожнення з класичними «ЗУНами» [8, с. 35]. Компетентність за своїм обсягом є значно ширшою за сукупність знань, умінь та навичок, оскільки вони припускають «дію за аналогією зі зразком», а компетентність припускає «досвід самостійної діяльності на основі універсальних знань» [9, с. 147].

Щодо відповідності англomовних «*competence*» та «*competency*» українським термінам, то зазначимо, що відсутня їх чітка кореляція. Так, в англо-українських словниках, як було згадано вище, переважно пропонується два терміни з майже синонімічним перекладом. Водночас, при спробі зробити переклад з української мови на англійську, спостерігаємо, що «компетенція» та «компетентність» у сучасних англо-українських та українсько-англійських словниках не розмежовуються. Натомість, пропонується у всіх випадках послуговуватися терміном «*competence*».

Причини невідповідності згаданих англomовних та україномовних термінів вбачаємо, передусім, у їх невизначеності в англійській мові, з якої вони були запозичені. Водночас, деякі вітчизняні науковці пояснюють розбіжності у тлумаченні термінів ймовірною помилкою при перекладі Рекомендацій Ради Європи з мовної освіти та інших міжнародних документів [10].

Таким чином, аналіз наявних тлумачень термінів «компетенції» та «компетентності» у дискурсі вітчизняних та зарубіжних науково-педагогічних досліджень показав відсутність єдності. Аналіз причин такого стану уможливив виокремлення трьох підходів: американського, британського та західноєвропейського. Причому, вітчизняні дослідники у своєму використанні згаданих термінів віддають перевагу західноєвропейській позиції, тобто сприймають концепти як складні інтегральні утворення.

Подальші перспективи дослідження ми пов'язуємо з аналізом існуючих підходів у зарубіжних та вітчизняних наукових джерелах до термінів «професійна компетентність» та «професійна компетенція», якими часто послуговуються у практичному обігу, але які до сих пір відсутні в багатьох виданнях вітчизняної довідково-енциклопедичної літератури.

Список використаних джерел

1. Boon J., van der Klink M. Competencies: the triumph of a fuzzy concept / J. Boon, M. van der Klink // *Proceedings of Academy of Human Resources Development Annual Conference*. – Honolulu, 2002. – Vol. 1. – pp. 327–334.
2. Mansfield B. Competence in transition / B. Mansfield // *Journal of European Industrial Training*. – 2004. – Vol. 28. – No 2/3/4. – pp.296–309.
3. Академічний тлумачний словник української мови (1970–1980). Мова: укр. – Електронна версія «Словника української мови» в 11 томах. – 2011. [Електронний ресурс]: Режим доступу: <http://sum.in.ua/>
4. Бідюк Н. М. Теорія і практика професійного навчання безробітних у США: дис. ... доктора пед. наук: спец.13.00.04 / Бідюк Наталія Михайлівна. – К., 2009. – 544 с.
5. Le Deist F. D., Winterton J. What is competence? / F. D. Le Deist, J. Winterton // *Human Resource Development International*. – 2005. – Vol. 8. – No 1. – pp.27–46.
6. Cazal D., Dietrich A. Compétences et saviors: quels concepts pour quelles instrumentation / D. Cazal, A. Dietrich // *Gérer les Compétences: des Instruments aux Processus*. – Paris: Vuibert, 2003. – pp. 241–262.
7. Вища освіта України і Болонський процес: навч. посіб. / [Степко М. Ф., Болюбаш Я. Я., Шинкарук В. Д., Грубіянюк В. В., Бабин І. І.]; за ред. В. Г. Кременя – Тернопіль: Навч. книга «Богдан», 2004. – 382 с.
8. Кузьмінський А. І. Теоретико-методологічні засади післядипломної педагогічної освіти в Україні: дис. ... д-ра пед. наук. : спец. 13.00.04 / Кузьмінський Анатолій Іванович. – К., 2003. – 443 с.
9. Яцик М. Р. Формування професійної компетентності майбутніх економістів як інтердисциплінарна педагогічна проблема / М. Р. Яцик // *Вісник Черкаського університету: наук. журнал*. – Серія: педагогічні науки. – № 3 (256). – Черкаси: ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2013. – С.145–149.
10. Чемерис І. М. Нові вимоги до спеціаліста: поняття компетентності та компетенції/ І. М. Чемерис // *Вища освіта України*. – 2006. – № 2(20). – С. 84–88.

РОЗВИТОК СИСТЕМНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У НАУКОВОМУ ЗНАННІ: ІСТОРІЯ, ДОСВІД, ПЕРСПЕКТИВИ

У статті простежується історія розвитку системних досліджень у науковому знанні. Виокремлюються їх значущі напрями. Особлива увага приділяється ролі терміносистеми у цій сфері. Представлено різноманітні значення терміна «система» у працях зарубіжних та вітчизняних учених. Аналізуються доробки науковців щодо розробки принципів загальної теорії систем. Наводиться приклад побудови індивідуальної виховної діяльності як педагогічної системи. Подано перспективи розвитку сучасного системного руху.

Ключові слова: система, системний підхід, системні дослідження, наукове знання, теорія систем, кібернетика, логіка, виховна діяльність педагога.

В статье прослеживается история развития системных исследований в научном знании. Выделяются их значимые направления. Особое внимание уделяется роли терминосистемы в этой сфере. Представлены разнообразные значения термина «система» в трудах зарубежных и отечественных ученых. Анализируются труды ученых касательно разработки принципов общей теории систем. Приводится пример построения индивидуальной воспитательной деятельности как педагогической системы. Даются перспективы развития современного системного движения.

Ключевые слова: система, системный подход, системные исследования, научное знание, теория систем, кибернетика, логика, воспитательная деятельность педагога.

The article traces the history of systematic research in scientific knowledge. Their significant trends are distinguished. Particular attention is paid to the role of terminology in this area. Various meanings of the term «system» in the works of foreign and domestic scientists are presented. The papers of the scientists as for the developing of the principles of general systems theory are analyzed. An example of the construction of individual upbringing activities as educational system is given. The perspectives of modern system researches are presented

Keywords: system, systematic approach, systematic research, scientific knowledge, systems theory, cybernetics, logic, upbringing activities of a teacher.

У ХХ ст. і на початку ХХІ ст. у науковому знанні все більшого значення набувають системні дослідження і проблематика загальної теорії систем. Учені виділяють три основні причини такого явища: 1) більшість наукових дисциплін (біологія, психологія, соціологія, педагогіка, логіка тощо) в останні роки трансформували предмети свого дослідження, в якості яких нині виступає множина взаємопов'язаних елементів, що являють цілісні утворення; 2) технічний прогрес привів до того, що головними об'єктами сучасного технічного проектування і конструювання постали системи управління. Також виникло багато нових дисциплін (кібернетика, теорія інформації, біоніка та ін.; 3) широке впровадження у сучасну науку і техніку системного аналізу привів до виникнення ряду узагальнених

концепцій, на основі яких будується «загальна теорія систем», «методологія системного аналізу» [2, с. 7].

Відзначимо, що організація системних досліджень має свою історію. Першим кроком у цьому напрямі стало створення у 1954 р. у США «Товариства досліджень в галузі загальної теорії систем». Значний внесок у розвиток цього наукового напрямку здійснив Л. фон Берталанфі, відомий філософ, психолог, а також фахівець з математичної біофізики А. Рапопорт, економіст К. Боулдинг і біолог Р. Жерар. Починаючи з 1956 р. створене товариство видає щорічники з різних проблем системного підходу, аналізу його принципів та методів, розробляються прикладні дослідження у цій галузі [2].

У ближньому зарубіжжі проблемами системного підходу займалися такі вчені, як А. Богданов (тектологія), Н. Бернштейн (фізіологія активності), Л. Виготський (культурно-історичний підхід у психології), Л. Новікова (системний підхід у педагогіці), І. Блауберг, В. Садовський, Е. Юдін (завдання загальної теорії систем і її логіко-математичний апарат), Н. Кузьміна (розробка принципів структурування і функціонування педагогічної систем, В. Шадриков (проблема системогенезу професійної діяльності) та ін. [1; 2; 4; 5; 7; 9; 10]. Відомий український вчений І. Зязюн здійснив системне обґрунтування філософії дії [3], Н. Ничкало – системне дослідження проблем неперервної професійної освіти і як результат за останні десятиліття тільки в Інституті педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України під керівництвом провідних українських учених проведено значну кількість досліджень, захищено понад 400 дисертацій, пов'язаних з проблемами професійної освіти [6].

За цей період було розроблено комплекс системних проблем. Серед них: досліджено специфічні методологічні проблеми системного підходу; проаналізовано базові поняття «система», «структура», «зв'язок»; здійснено дослідження історії становлення системного підходу, зокрема у галузі біології, психології, соціології; створено логіко-математичний апарат опису системних об'єктів тощо. Проведено значну кількість наукових симпозіумів та конференцій (Москва, Одеса, Новосибірськ, Санкт-Петербург, Київ, Тбілісі та ін.)

Слід виокремити проблему дослідження терміносистеми у цій сфері. Відомо, що існують різноманітні значення терміна «система», серед них інваріантні значення: 1) система постає як цілісний комплекс взаємопов'язаних елементів; 2) вона утворює особливу єдність із середовищем; 3) як правило, будь-яка система, що досліджується, є елементом системи більш високого порядку; 4) елементи такої системи, зазвичай, виступають як системи більш низького порядку. З поняттям «система» взаємо-

пов'язане ціле коло загальнонаукових і філософських понять, які мають тривалу історію свого розвитку. Це насамперед – поняття «властивість», «відносини», «зв'язок», «підсистема», «елемент», «навоколишнє середовище», «частина-ціле», «цілісність», «сумативність», «структура», «організація» тощо [8, с.12].

Зрозуміло, що ці поняття неможливо виокремити, назалежно один від одного: всі вони утворюють певну концептуальну систему, компоненти якої взаємопов'язані і в своїй цілісності дають перше уявлення про логічний каркас системного підходу. Далі виникає питання про виділення класів систем і специфічних особливих систем різних класів. Нині виділено відкриті і закриті системи. До числа специфічних понять, які характеризують системи різних типів відносять: «система, що визначається певним станом», «мета», «ступінь взаємодії», «ізоляція і взаємодія», «інтеграція і диференціація» тощо [8, с.14].

Наступний клас поняттєвих засобів системного підходу утворюють поняття, що характеризують функціонування системних об'єктів. Серед них найбільше значення мають ті, на основі яких формуються уявлення про умови стабільності, рівноваги й управління систем. Тобто до понять цього типу відносимо «стабільність», «рівновагу» (стабільне, нестабільне, мінливе), «зворотний зв'язок» (негативний, позитивний, цілеспрямований і такий, що змінює цільові характеристики), «регуляція», «саморегуляція», «управління».

Можна виділити ще одну групу понять, які дають уявлення про розвиток системи, її динаміку: «зростання», «еволюція», «генезис», «відбір» та ін. Існує і така група понять системного підходу, що характеризує процес конструювання штучних систем, а в більш широкому плані – дослідження систем.

Охарактеризуємо більш детально різні підходи до категорії «система» у працях зарубіжних учених. Так, Р. Акоф вважає, що організацію можна визначити як хоча б частково самокеровану систему, яка має такі основні характеристики: зміст, структури, зв'язки, процедури прийняття рішення (вибір). О. Ланге системою називає множину взаємопов'язаних діючих елементів. Мережу зв'язків він називає структурою системи [8, с. 196]. На його думку, рух системи, її розвиток можна розглядати як самодіяльний діалектичний процес, який характеризується протиріччями що виникають у системі і викликають його постійний рух і розвиток. А. Холл і Р. Фейджин визначають поняття «система» як множину об'єктів разом з відносинами між їх атрибутами (властивостями). Таке визначення передбачає положення, що система має властивості, функції або цілі, що відрізн-

няються від складників її об'єктів. Об'єкти розглядаються як частини/складники або компоненти системи, причому маємо невизначену множину таких частин /складників. Атрибути постають властивостями об'єктів. Так, для конкретної системи оточуюче середовище є сукупність усіх об'єктів, зміна властивостей яких впливає на систему та її поведінку [8, с. 249-253].

Особливий інтерес викликають роботи Ю. Урманцева. Ним зроблено спробу розробити загальну теорію систем і загальносистемні закони, розроблено еволюціоніку – загальну теорію розвитку і виведено 17 всезагальних законів. Серед них: закон системності, згідно з яким «будь-який об'єкт постає об'єкт-системою и будь-яка об'єкт-система належить хоча б одній системі об'єктів цього роду», закон системних (еволюційних та не-еволюційних) перетворень, закон системної поліморфізації, закон системної ізоморфізації, закони відповідності, міжсистемної схожості та міжсистемної симетрії, закони системної симетрії і системної асиметрії, закони системної суперечливості і системної несуперечливості, закони системної усталеності і системної неусталеності [12, 13].

Загальна теорія систем у вузькому розумінні намагається вивести із загального визначення поняття «система» комплекс взаємодіючих компонентів, низку понять, що притаманні для організованих цілісних утворень, таких як взаємодія, сума, централізація, конкуренція, оригінальність тощо, що застосовуються до конкретних явищ. У широкому розумінні теорія систем є за своїм характером фундаментальною наукою. Вона має свій корелят у прикладній науці, яка іноді виступає під загальною назвою науки про системи або системної науки [8, с. 29-30].

Деякі автори, зокрема Л. Берталанфі наголошує, що загальну теорію систем цікавить динамічна внутрішня взаємодія систем з багатьма змінними. При цьому для живих організмів найбільше значення у зв'язку з цим мають дослідження поняття відкритої системи. Деякі риси відкритих систем на відміну від закритих, полягають у тому, що при відповідних умовах відкрита система досягає стану рухливої рівноваги, в якій її структура залишається усталеною. Ця усталеність зберігається в процесі неперервного обміну і руху її складових [8, с. 41-42].

Крім того, вчених цікавлять властивості ієрархічної впорядкованості систем, при цьому увага зосереджується на можливості розподілу систем на підсистеми. Зрозуміло, що кожна частина системи таким чином співвідноситься з кожною іншою, що зміна у деякій частині викликає зміни у всіх інших частинах й у всієї системи в цілому.

Більшість органічних систем є відкритими, оскільки вони постійно обмінюються інформацією, енергією з навколишнім середовищем. Система є стабільною відносно деяких її змінних, якщо ці змінні прагнуть зберігатися в певних межах [8, с. 268].

Наведемо приклад застосування системного підходу у педагогіці до відкритої системи, а саме до індивідуальної виховної системи педагога. Обґрунтований аналіз виховної діяльності педагогів, яка постає як складна, відкрита система, потребує застосування принципів системного підходу. Такий метод являє собою загальний науковий метод вирішення теоретичних і практичних проблем. Системний підхід передбачає всебічне вивчення педагогічних явищ, які досліджуються, допомагає зрозуміти їх взаємозв'язок і взаємозумовленість.

Спираючись на теорію педагогічних систем, розроблену Н.В. Кузьміною з позицій загальної теорії систем [4], індивідуальну виховну діяльність (ІВД) педагога, ми розглядаємо як педагогічну систему (ПС) у вигляді цілісного утворення в різних його проявах до навколишнього середовища – до учнів, колег, батьків, своєї професії, процесу виховання, навчального закладу, громадських об'єднань тощо. Професіоналізм вихователя полягає у спрямованості його зусиль на розвиток творчого мислення та прилучення юнацтва до загальнолюдської спадщини, культурно-історичних традицій народу, формування цілісного світорозуміння і світосприймання, національної самосвідомості.

У світлі ідей системного підходу, індивідуальна виховна діяльність педагога як ПС являє собою, взаємозв'язок структурних і функціональних елементів, що підпорядковані цілям загальноосвітньої школи. Згідно з існуючими теоретичними положеннями розгляд індивідуальної виховної діяльності з позиції системного підходу потребує виділення певних структурних компонентів:

1. Цілі виховання, які у повсякденній діяльності формує педагог (міра їх відповідності цілям загальноосвітнього закладу).

2. Виховна інформація, що творчо переробляється педагогом (міра її відповідності: науковим досягненням у галузі психології і педагогіки виховання; вимогам сучасного виробництва (науки, техніки, культури), а також запитам, інтересам, потребам учнів, ураховуючи їх нинішнє і майбутнє самовизначення).

3. Засоби виховної комунікації (міра їх відповідності сучасним вимогам суспільства, демократичної, розвивальної системи освіти).

4. Учні, вихідний рівень їх готовності до засвоєння соціального досвіду, навчального предмета, виховної інформації, носієм яких є педагог,

та розвиток їх розумових і моральних сил у процесі засвоєння навчальних предметів під керівництвом педагога.

5. Педагог-вихователь як творча індивідуальність, що формує цілі власної діяльності і діяльності учнів і як такий, котрий володіє: сучасною навчально-виховною інформацією, спеціальними знаннями та знаннями психології виховання, педагогічної, диференціальної і соціальної психології, засобами виховної комунікації [4].

Виділення і дослідження структурних елементів досліджуваної ПС дає можливість виявити основні знання, за допомогою яких має бути забезпечене продуктивне вирішення виховних завдань. Вони дозволяють характеризувати відмітні особливості в індивідуальній виховній діяльності педагога. Зазначені компоненти дійсно є компонентами системи, бо відсутність будь-якого з них веде до ліквідації самої ПС і, крім того, будь-який з них не може бути виражений через інший або сукупність інших елементів.

Всі структурні компоненти ПС пов'язані між собою прямими і оберненими зв'язками. Опис конкретного виду цих залежностей (як посилюється один компонент за умови певної зміни інших) і являє собою одне з головних завдань нашого дослідження.

Функціональні елементи ІВД як ПС дозволяють аналізувати процес розв'язання виховних завдань і на стадії їх формування і на стадії взаємодії з учнями. До функціональних елементів ІВД відносимо: гностичний (або дослідницький), проектувальний, конструктивний, комунікативний, організаторський. Ці елементи є водночас елементами психологічної структури діяльності вчителя [5, с. 8].

Гностичний компонент включає дії щодо дослідження педагогічної ситуації та перетворення її у виховну, формулювання проблеми і на цій основі – виховного завдання, одержання нових знань для її продуктивного вирішення й аналізу, зіставлення отриманого результату з реальним.

Проектувальний компонент – дії, що пов'язані із стратегічним передбаченням: виховних проблем, цілей, засобів та їх можливих наслідків від розв'язання системи виховних завдань; моделюванням власної діяльності вихователя.

Конструктивний компонент – дії, що пов'язані зі створенням, відбором і композиційною побудовою змісту виховної інформації, засобів, форм та методів виховної взаємодії з учнями у навчально-виховному процесі, а також програванням різних варіантів побудови уроку, виховного заходу тощо.

Комунікативний компонент – дії, спрямовані на встановлення доцільних взаємостосунків з учнями, вчителями-предметниками, вихователя-

ми, батьками під час розв'язання виховних завдань у педагогічному процесі.

Організаторський компонент – дії, що спрямовані на організацію навчально-виховної інформації у процесі її пред'явлення; діяльності учнів, пов'язаної із засвоєнням цієї інформації; власної діяльності і поведінки.

Виділені функціональні елементи побудовані за принципом кумулятивної шкали, тобто кожен наступний елемент включає в себе всі попередні, але разом з тим може розглядатися й окремо.

Ураховуючи одну з провідних цілей нашого дослідження (розробка та аналіз моделі виховної діяльності педагога загальноосвітньої школи) ми зосередили свою увагу на вивченні найважливішого системоутворювального зв'язку в сфері, що розглядається – «педагог – учні», «педагог – учнівська група». Метод моделювання дозволяє через складність об'єктів вивчати не всі, а лише деякі зв'язки і відносини. На поняття «зв'язок» незалежно від способу його конкретного тлумачення припадає найбільше смислове навантаження [7]. При цьому враховуємо, що системність об'єктів найбільш глибоко розкривається через його зв'язки. Зв'язок «педагог-учні» концентрує всі інші типи зв'язків і стосунків, зокрема, і функції педагога як учителя-предметника, викладача, класного керівника, вихователя, психолога, дослідника, соціального педагога та ін.

ІВД як ПС є цілісною, саморозвивальною, відкритою системою, оскільки має всі системні ознаки. У процесі виховної діяльності вона реалізує провідні принципи самокерування. До них відносимо принцип активного саморуху до вершин виховної майстерності, що спрямований на розвиток ініціативи, активності, самостійності як самого педагога, так і його учнів та їх взаємодії із середовищем, культурно-освітніми осередками, громадськими організаціями, трудовими колективами, іншими суб'єктами виховного процесу.

Досліджувана ПС перебуває у постійному розвитку, однак і їй притаманні свої функціональні інваріанти, що відображуються через принцип цілевизначення. Останній проявляється у доцільно спланованій виховній діяльності. Система планування характеризується цілісним інтегральним підходом і являє собою поєднання довготривалих і поточних планів навчально-виховної роботи з учнівською молоддю, враховуючи специфіку її різних вікових груп [11, с. 46].

У своїй, діяльності педагог разом з учнями реалізує принцип інформаційного зв'язку елементів, що забезпечує необхідну узгодженість у їх роботі і збагачує одночасно усіх представників виховного процесу.

Представлений педагогічній системі властивий і принцип субординації елементів, ієрархічності її структури. Своєрідність розробленої системи полягає в тому, що виділення «суб'єкта» (педагога) і об'єкта (учня), як окремих її елементів досить умовне, оскільки сам «об'єкт управління» є одночасно і «суб'єктом управління». Сутність демократичних змін, що відбувається в системі освіти саме і передбачає зміну соціального статусу учнів як суб'єктів діяльності, що прагнуть до самостановлення в соціальному і професійному плані. Завдання педагога полягає у створенні необхідних умов для творчого зростання і формування кращих якостей та здібностей вихованців.

Динамічність ІВД як ПС зумовила й основний спосіб її існування, а саме: функціонування, що включає виділені нами елементи (гностичний, проектувальний, конструктивний, комунікативний, організаторський), кожен з яких несе певне смислове навантаження. Отже, нами представлено стислий системний опис теоретичної моделі індивідуальної виховної діяльності педагога в роботі з учнівською молоддю.

Сучасний системний рух прагне виробити нове «бачення» світу, розробити принципи нового напрямку наукових та теоретичних досліджень, яке має включати в себе сукупність принципово різних за своїм типом філософських, логіко-методологічних, математичних, модельних, емпіричних. Як зазначалося, системний рух являє собою складну систему ієрархічних зв'язків між підсистемами.

Нині вся галузь сучасних системних досліджень поділяється на такі основні «сфери»: розробка філософських проблем системного підходу, формування світоглядних принципів системного аналізу; побудова логіки та методології системного дослідження; проведення наукових системних розробок – побудова часткових системних концепцій і теорій з метою вирішення тих чи інших проблем спеціальних наук; продовження досліджень щодо створення загальної теорії систем.

У межах першого напрямку розробка здійснюється у двох аспектах антологічному і гносеологічному (вивчення джерел, засобів та умов наукового пізнання). Другий напрям передбачає: подальший формалізовано-логічний опис вихідних понять системного підходу таких, як «система», «структура», «зв'язок», «ієрархічна побудова систем» та ін.; третій напрям спрямований на побудову логічних формалізмів, що описують способи міркувань про дослідження тих чи інших аспектів системної проблематики; використання апарату формальної логіки для вирішення різноманітних системних проблем. Сфера соціально-наукових і педагогічних системних концепцій та розробок займає важливе місце у системних розробках. Про-

ведене дослідження дисертаційних робіт щодо застосування системного підходу свідчить про його вагомість і велику увагу науковців до впровадження принципів системного підходу до вивчення соціально-педагогічних проблем. Таким чином, продовжується активна розробка загальної теорії систем та поглиблення її методологічного підґрунтя.

Список використаних джерел

1. Бернштейн Н.А. Очерки физиологии движений и физиологии активности / Н.А. Бернштейн – М.: Медицина, 1966. – 349 с.
2. Блауберг И.В., Садовский В.Н., Юдин Э.Г. Задачи общей теории систем и ее логико-математический аппарат / Системные исследования. Ежегодник. – М.: Наука, 1969. – С.7-29.
3. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії: монографія / І.А. Зязюн. – Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.
4. Кузьмина Н.В. Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки // Методы системного педагогического исследования: Учеб. пособ. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1980. – С. 7-45.
5. Кузьмина Н.В. Предмет акмеологии / Н.В. Кузьмина. – 2-е изд., испр. и доп. – СПб.: Политехника, 2002. – С.8-10.
6. Ничкало Н.Г. Теоретико-методологічні проблеми і перспективи розвитку досліджень з неперервної професійної освіти // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: зб. наук. праць / за ред. І.А. Зязюна та Н.Г. Ничкало у двох частинах. – Ч. 1. – К.: 2001. – С. 35-41.
7. Садовский В.Н. Основания общей теории систем. Логико-методологический анализ / В.Н. Садовский. – М.: Наука, 1974. – 223 с.
8. Исследование по общей теории систем. Сборник переводов / общая ред. В.Н. Садовского и Э.Г. Юдина. – М.: Прогрес, 1969. – 342 с.
9. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков – М.: Наука, 1982. – 185 с.
10. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности / Э.Г.Юдин. – М.: Наука, 1978. – 392 с.
11. Украинцев Б.С. Самоуправляемые системы и причинность / Б.С. Украинцев. – М.: Мысль, 1976. – 383 с.
12. Урманцев Ю.А. Начала общей теории систем / Ю. А. Урманцев // Системный анализ и научное знание. – М.: Наука, 1978. – С. 5–33.
13. Урманцев Ю. А. Девять плюс один этюд о системной философии / Ю.А. Урманцев. – М.: Современные тетради, 2001. – 168 с.

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ З УПРАВЛІННЯ ПРОЕКТАМИ

Проаналізовано підходи психологів до визначення змісту професійної компетентності фахівця, а також висвітлено точку зору автора щодо необхідності формування професійної компетентності на етапі отримання освіти. Визначаються організаційні та психологічні умови формування професійно значущих якостей майбутніх фахівців з управління проектами як складових професійної компетентності та подаються результати впровадження цих умов у процес навчання у вищому навчальному закладі. Пропонуються рекомендації з удосконалення змісту, форм і методів навчання з метою кращого засвоєння необхідних для фахівця з управління проектами знань, вмінь і навичок.

Ключові слова: професійна компетентність, професійно значущі якості, майбутній фахівець з управління проектами.

Проанализированы подходы психологов к определению содержания профессиональной компетентности специалиста, а также представлена точка зрения автора относительно необходимости формирования профессиональной компетентности на этапе получения образования. Определяются организационные и психологические условия формирования профессионально важных качеств будущих специалистов по управлению проектами как составляющих профессиональной компетентности и представляются результаты внедрения этих условий в процесс обучения в высшем учебном заведении. Предлагаются рекомендации по усовершенствованию содержания, форм и методов обучения с целью лучшего усвоения необходимых для специалиста по управлению проектами знаний, умений и навыков.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, профессионально важные качества, будущий специалист по управлению проектами.

The article under consideration analyzes the approaches of psychologists as regards specialist professional competence content definition. Thus it offers the author's point of view concerning the necessity of professional competence formation in course of professional education. The article defines the organizational and psychological conditions of formation of future projects manager professionally important qualities as professional competence components and presents the results of these conditions implementation in higher educational institution educational process. The reviewed article offers recommendations as concerns education content, forms and methods improvement with the aim of necessary knowledge, skills and abilities better mastering.

Keywords: professional competence, professionally important qualities, future projects manager.

Сучасна парадигма освіти спрямована на розвиток особистісно-професійного потенціалу конкурентоспроможного фахівця на основі розвитку його професійно значущих якостей ще на етапі отримання вищої освіти для забезпечення безперешкодного входження молодого спеціаліста у професійне середовище. Освітня діяльність вищого навчального за-

кладу повинна спрямовуватись на інтеграцію теоретичної підготовки та практичної діяльності. Формуванню професійно значущих якостей сприяє не лише реалізація професійної спрямованості навчальних дисциплін, належна організація навчальних і виробничих практик, якісна підготовка курсових, дипломних, магістерських робіт, забезпечення психологічної безпеки і свободи особистості, активна науково-дослідна діяльність студентів, а також забезпечення відповідної психологічної підготовки молодого фахівця до складної професійної діяльності.

Психологічна професійна підготовка включає професійний та індивідуальний розвиток особистості. Психологічна готовність до здійснення професійної діяльності загалом і до реалізації професійної кар'єри, зокрема, може розглядатися як внутрішній психологічний механізм регуляції професійної придатності людини. Тобто професійна підготовка майбутнього фахівця під час навчання у вищому навчальному закладі і його готовність до здійснення професійної кар'єри становить невід'ємну частину процесу професіоналізації і зумовлена сукупністю індивідуально-психологічних якостей, що лежать в основі його особистісного потенціалу. Існуюча система підготовки майбутніх фахівців з управління проектами до професійної діяльності у системі вищої школи не дає змоги майбутнім фахівцям сформувати цілісне і синергетичне уявлення про можливі психологічні проблеми діяльності та способи їхнього вирішення; дисципліни циклу не забезпечують формування професійно значущих якостей на належному рівні.

Проблема професійності керівника широко висвітлюється у сучасній науковій літературі. Зокрема, вивчаються акмеологічні інваріанти професіоналізму (А. Деркач, В. Зазикін), професійно важливі якості керівників різних професій (А. Гусєва, В. Шадриков), творчий потенціал керівника (І. Семенов, С.Ю. Степанов), індивідуальний стиль діяльності (А. Журавльов, А. Китов), мотивація діяльності (В. Асєєв), особливості професійного становлення (Б. Ананьєв, Г. Балл, О. Бодальов, В. Бодров, О. Бондарчук, Б. Братусь, Н. Воляннюк, В. Гордієнко, Е. Зеєр, Є. Климов, Л. Карамушка, О. Киричук, М. Кузьмін, Р. Кричевський, Г. Ложкін, П. Лушин, С. Максименко, Л. Мітіна, В. Моргун, В. Семиченко, Е. Симанюк, Л. Снігур, Т. Яценко та ін.), психологічну компетентність керівника як складову професійної компетентності (В. Семиченко, Л. Карамушка, О. Бондарчук, І. Сингаївська, Л. Орбан-Лембрик, Н. Кузьміна, Л. Мітіна, В. Єгупенко, В. Свистун, А. Баранников, В. Болотов, В. Сериков, О. Кудряшов, В. Ягупов). Професіоналізм ми розглядаємо як високий рівень підготовленості спеціаліста до здійснення професійної діяльності.

Особистісні особливості керівника проектів значною мірою впливають на ефективність як його діяльності, так і діяльності членів проектної команди, що підпорядковуються йому. Найчастіше наявні основні недоліки у роботі будь-якої організації пов'язані із недостатньою професійною компетентністю персоналу, а насамперед – керівника.

І. Зязюн включає у зміст професійної компетентності знання предмета, рівень розвитку професійної самосвідомості, індивідуально-типові особливості та професійно значущі якості. Він вважає, що складовими професіоналізму в будь-якій сфері є компетентність і озброєність системою знань. На його думку, професійна компетентність об'єднує: компетентність знань; особистісну забарвленість знань; постійне оновлення знань [1].

В. Шадриков вважає, що готовність до конкретної професійної діяльності залежить від сформованості психологічної структури діяльності та психологічних характеристик суб'єктів праці, професійного статусу. Він визначає основні ознаки такої готовності: позитивне ставлення до різних видів діяльності в професії; наявність необхідних знань, умінь, навичок; професійно важливі якості сприймання (увага, мислення, емоційно-вольові процеси); зацікавленість, зосередженість; риси характеру, мотивація, здібності [2].

Згідно з аналізом показників і складових, професійна компетентність, як характеристика рівня розвитку випускника включає в себе такі показники: системність знань; цілісність світогляду; стійкий професійний вибір і високу мотивацію досягнення життєвого успіху; здатність до саморегулювання поведінки, адаптування в соціумі та самореалізацію в діяльності; відповідальність за прийняття рішення; стійкість соціально-моральних орієнтацій; високий моральний потенціал розвитку особистості [3, с. 20].

Найбільшу професійну значущість для майбутнього спеціаліста сфери управління проектами мають особистісні якості, пов'язані з розумінням внутрішнього світу людей і гуманного ставлення до них. Система освіти передбачає, що вибір змісту, технології освіти мають базуватися на індивідуально-психологічних та особистісних якостях, особливостях майбутньої професійної діяльності спеціаліста. Психологічну готовність майбутнього фахівця до професійної діяльності ми розглядаємо як психічний стан особистості, тобто як відносно стійку систему її особистісних характеристик, на фоні якої розгортається динаміка психічних процесів, спрямованих на орієнтацію у різноманітних професійних ситуаціях, на адекватну цим умовам саморегуляцію власних дій, думок, почуттів, поведінки у

цілому, пов'язаних з вирішенням професійних завдань, що сприяє досягненню поставленої мети.

У структурі психічного стану готовності до професійної діяльності виділяють когнітивний (знання про професійну діяльність та свої можливості в ній), афективний (емоції відносно професійної діяльності), аксіологічний (потреба в самоактуалізації, самореалізації та орієнтації на досягнення високих результатів) та праксеологічний (власне поведінка, спрямована на забезпечення власної професійної діяльності) компоненти готовності до професійної діяльності [4, 5, 6]. Рівень готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності значно підвищується, якщо зміст, форми та методи професійної підготовки поєднуються з розвитком відповідних особистісних та професійно значущих якостей, формуванням установки на професійне самоусвідомлення, посиленням мотивації до навчально-професійної діяльності. Підвищення рівня готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності можливе як результат засвоєння необхідних поведінкових патернів, відповідних дій у різноманітних ситуаціях. Цього можна досягти завдяки впровадженню відповідного навчання (психологічного практикуму), спрямованого на: усвідомлення соціальної значущості обраної професії, прагнення до саморозвитку, особистісне самовизначення; підвищення знання про професійно значущі якості; розвиток здатності до самостійного оцінювання наявного рівня розвитку професійно значущих якостей; підвищення вимогливості до себе, ініціативності, активності, впевненості; оволодіння стратегією досягнення власного успіху, підвищення рівня професійної компетентності.

Ми виділили *організаційні та психологічні умови*, що позитивно впливають на розвиток професійно значущих якостей. Ці умови були покладені в основу програми розвитку професійно значущих якостей майбутнього фахівця з управління проектами. Основними організаційними умовами формування професійно-значущих якостей майбутнього фахівця з управління проектами є: включення до змісту професійної підготовки елементу, який сприятиме забезпеченню особистісного і професійного розвитку майбутнього фахівця на основі теоретичної моделі формування професійно значущих якостей керівника проектів; розробка програми формування професійнозначущих якостей керівника проектів на основі включення до програми завдань (включаючи самостійну роботу студентів), що передбачають розширення знань студентів про професійно значущі якості керівника проектів, їх значення для досягнення успіху в професійній діяльності, удосконалення процесу самопізнання та саморозвитку особистості з метою забезпечення безперервності навчального процесу,

активізації позиції учасників, націленої на розвиток необхідних професійно значущих якостей у процесі фахової підготовки; проведення соціально-психологічного тренінгу як частини розвивальної програми з урахуванням результатів дослідження і виявлених зв'язків між професійно-значущими якостями та іншими якостями випробуваних; збільшення обсягу самостійної роботи студентів, спрямованої на отримання додаткових психологічних знань (у тому числі знань про необхідність володіння професійнозначущими якостями та сутність професійно-значущих якостей керівника проектів), проведення круглих столів, дискусій, бесід з метою виявлення психологічних проблем, пов'язаних зі складністю оволодіння високим рівнем розвитку тих чи інших професійно значущих якостей.

Серед основних психологічних умов формування професійно-значущих якостей майбутнього фахівця з управління проектами ми виділяємо: формування позитивної мотивації майбутніх фахівців до оволодіння необхідними професійно-значущими якостями у процесі фахової підготовки; формування уявлень про себе та про інших як про рівноправних суб'єктів спілкування, поглиблення в розумінні самого себе для створення передумов формування необхідних професійно-значущих якостей; активізація суб'єктивного досвіду студентів через включення їх у ситуації спілкування з урахуванням необхідності формування професійнозначущих якостей керівника проектів; посилене групове взаємодія для формування стійкого розуміння необхідності інтеграції з членами соціального довкілля, які беруть участь у досягненні загальної мети; забезпечення ціннісно-смыслового ставлення до професійнозначущих якостей керівника проектів; рефлексія емоційного змісту навчання професійно-значущих якостей; створення у процесі навчання атмосфери, яка сприяє самопізнанню, розвитку власних професійно-значущих якостей, забезпечує активну позицію учасників за рахунок створення відносин довіри, взаємоповаги, підтримки; забезпечення обміну досвідом щодо прояву професійно-значущих якостей у реальних життєвих обставинах; зрушення екстернального локусу контролю до інтернального та розвиток якостей, необхідних для забезпечення самоактуалізації особистості, з метою забезпечення розвитку необхідних індивідуально-психологічних особливостей (у тому числі професійно значущих якостей) шляхом виконання відповідних завдань під час тренінгу та впровадження додаткової самостійної роботи.

Перераховані організаційні та психологічні умови були покладені в основу розробки програми з формування професійно значущих якостей майбутнього фахівця з управління проектами. Після проведення соціально-

психологічного тренінгу з розвитку професійно значущих якостей майбутніх фахівців з управління проектами ми побачили, що самих тренінгових занять недостатньо, аби сформувати необхідні якості, а тому дійшли висновку про необхідність розширення розвивальної програми для фахівців з управління проектами шляхом упровадження додаткових інтерактивних занять. Рамки нашого дослідження не дали нам змоги розробити детальний план проведення таких занять, а тому, покладаючись на отримані результати, ми лише висуваємо рекомендації щодо їх розробки та впровадження, що може стати основою подальших досліджень у цій сфері.

У першу чергу, для формування професійно значущих якостей майбутнього фахівця з управління проектами варто удосконалити професійну підготовку шляхом упровадження в навчальний процес програми формування професійно значущих якостей майбутнього фахівця з управління проектами.

Важливим буде використання у навчальному процесі методів активного навчання, спрямованих на формування та розвиток професійно значущих якостей майбутніх фахівців з управління проектами. Зокрема, проведення соціально-психологічного тренінгу дасть змогу підвищити рівень професійно значущих якостей майбутніх фахівців з управління проектами, якщо паралельно збільшити кількість годин, відведених на самостійну роботу студентів, котра включатиме виконання завдань, націлених на самопізнання, саморозвиток особистості.

Підготовку майбутніх фахівців потрібно спрямовувати на формування здатності до самостійної діяльності на всіх етапах процесу навчання: цільовому; процесуальному; результативному; під час аудиторних занять (індивідуальних, групових і фронтальних); в позааудиторний час, коли студент здійснює науково-дослідну роботу, готується до семінарських та лабораторних занять, працює над контрольними та курсовими роботами, з різними джерелами інформації. Під час організації навчальної самостійної роботи викладач ставить перед студентами цілі, пов'язані з необхідністю засвоєння навчального матеріалу, і пропонує їм самостійно, тобто без безпосередньої його участі, досягнути їх. Залежно від задуму, він визначає час здійснення самостійної роботи в процесі навчальних занять, узгоджує її з іншими видами навчальної діяльності, пропонує конкретні завдання, проводить інструктаж щодо їх виконання, з'ясовує повноту, глибину та обсяг обов'язкового виконання завдань, здійснює допоміжні заходи (консультації, спостереження, співбесіди тощо) з опосередкованого управління діяльністю студентів і діагностики якості самостійної роботи. Тобто збільшення кількості годин, відведених на самостійну роботу сту-

дентів, сприятиме розвитку організованості, дисциплінованості, емоційної стійкості, відповідальності, розвитку почуття обов'язку та мотиваційно-вольового компоненту компетентності майбутнього фахівця з управління проектами.

Для студентів, рівень розвитку професійно значущих якостей яких є низьким і в яких виникають труднощі з опануванням пропонованого матеріалу з формування професійно значущих якостей, необхідно запровадити додаткові консультації, які поєднують діагностику психоемоційних станів та їх корекцію в разі необхідності, з метою полегшення процесу формування затребуваних професійно значущих якостей керівника проектів.

Збагатить навчальний процес підготовки керівників проектів проведення круглих столів, тематичних дискусій, бесід на основі програвання ділових ситуацій, максимально наближених до реальної проектної діяльності, що сприятиме виявленню психологічних проблем, які можуть виникнути вже під час здійснення професійної діяльності, і таким чином допоможе запобігти появі неадекватної реакції з боку новоспечених фахівців та гарантувати високу ступінь професіоналізму під час вирішення різноманітних проблем.

Проведення круглого столу потребує організації обговорення певної проблеми. Метою обговорення є вивчення широкого спектру думок із зазначеної проблеми. Усі учасники круглого столу виступають у ролі опонентів і висловлюють особисту думку із винесеного на обговорення питання. Тобто, круглий стіл – це можливість вивчити проблему з різних точок зору, обговорити суперечливі питання, загострити увагу на нез'ясованих питаннях і досягти консенсусу. Головне завдання проведення круглого столу – мобілізація та активізація учасників на вирішення конкретних актуальних проблем. Таким чином, ми вважаємо, що подібний вид інтерактивної діяльності сприятиме розвитку комунікативних здібностей майбутніх фахівців, навичок дипломатії, умінь розуміти і приймати цілі й мотиви партнерів, навичок критичного і творчого мислення, асертивної поведінки, що є надзвичайно важливим у розвитку і становленні професійної компетентності на етапі навчання.

Оскільки однією з головних функцій керівника проектів є налагодження сприятливого соціально-психологічного клімату всередині проектної команди, посилена групова взаємодія (на відміну від індивідуального стилю виконання завдань) сприятиме формуванню стійкого розуміння необхідності інтеграції з членами соціального довкілля, які беруть участь у досягненні спільної мети; саме тому на етапі постановки завдань необхідно формувати невеликі групи (колективи), кожного разу змінюючи

якісний та кількісний склад учасників, аби навчити майбутніх фахівців не тільки розпізнавати характер, темперамент та особливості своїх співробітників (підлеглих), а й уміло забезпечувати їхню ефективну діяльність задля досягнення поставленої мети.

У ході вивчення основних вимог до особистості керівника проектів було встановлено, що розвиток персоналу є ключовим інтересом кожної організації. Як з точки зору організації, так і з індивідуальної точки зору, проекти, що містять унікальний набір поставлених завдань, надають своїм співробітникам можливості набути нові знання, навички та досвід. Відповідно, призначення нових кадрів на роботу в проекті є важливою можливістю для розвитку організації та її співробітників. З іншого боку, для роботи в проекті мають бути призначені відповідні люди. І дуже важливо визначити професійні якості, необхідні для виконання ролі в проекті, вміти підбирати персонал, який найкращим чином відповідає компетенції й організувати його подальший розвиток для виконання вимог конкретного проекту. Якщо співробітник неефективно виконує свою роль, керівник проекту повинен звернутися з цим питанням до лінійного керівника цього співробітника або надати йому можливість навчання, закріпивши за ним куратора, чи замінити його досвідченішим співробітником. Проте кожен такий крок може затримати час виконання конкретних завдань, а тому важливим залишається питання професійного відбору співробітників для участі в певному проекті. У результаті проведеного нами дослідження було встановлено, що майбутні фахівці відрізняються емоційною нестійкістю, імпульсивністю, низькою толерантністю по відношенню до фрустрації, роздратування, втомлюваності; вразливістю, багатством емоційних переживань, схильністю до романтизму, емпатії; нестійкістю, підвищеною напруженістю у випадку виникнення складних життєвих ситуацій, сором'язливістю, складністю налагоджувати контакт з іншими людьми; залежністю від думки і вимог групи людей, соціабельністю, прагненням працювати і приймати рішення з іншими людьми.

Усі згадані якості можуть стати на заваді здійсненню ретельного добору членів проектної команди з метою виконання проектного завдання. Для цього необхідно доповнити навчальний процес майбутніх проектних менеджерів засобами навчання, які сприятимуть розвитку здібностей, необхідних для раціонального добору співробітників. Ми вважаємо, що усього цього можна досягти шляхом упровадження рекомендованих нами засобів навчання, зокрема, проведенням практичних занять з метою засвоєння основних професійних вимог до потенційних співробітників та діаг-

ностики необхідних професійно значущих якостей для прийняття керівником проекту остаточного рішення щодо відбору необхідних кадрів.

Список використаних джерел

1. Миронець С.М. Структура професійно важливих якостей рятувальників МНС України / С. М. Миронець // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. Максименка С.Д. – К.: «ГНО-ЗІС», 2003. – Т.5, Ч.2. – С.151-156.
2. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В.Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – №8. – С.26-31.
3. Сыманюк Э.Э. Психологические барьеры профессионального становления личности. Практико-ориентированная монография / Э.Э. Сыманюк [под ред. Э.Ф. Зеера]. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 252 с.
4. Ортікова Н.В. Організаційно-психологічні умови розвитку конкурентно значущих якостей майбутніх психологів / Н.В. Ортікова // Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент: зб. наук. праць / НПУ імені М.П. Драгоманова; редкол.: Євтух В.Б., Булах І.С., Бех В.П. та ін. – Вип. 9 / відп. ред. В.Б. Євтух. – К., 2012. – 264 с. – С. 197-203.
5. Міляєва В.Р. Психологічні аспекти професійної підготовки державних службовців в інтегрованому освітньому середовищі / В.Р. Міляєва // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: зб. наукових праць. – К. : Університет «Україна», 2010. – № 7(9). – С. 425-436.
6. Головка Л. Л. Формування досвіду самостійної діяльності студентів в сільськогосподарських школах : автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.04. / Л.Л. Головка; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – 20 с.

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ В КОНТЕКСТІ ФУНДАМЕНТАЛЬНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕОРІЙ

Досліджується проблематика компетентнісного підходу у сучасній професійній освіті, який набуває особливо важливого значення в системі ПТНЗ. З'ясовується науково-практична спрямованість компетентнісного підходу на досягнення кваліфікованими робітниками професійних результатів. Більш чітка тематизація і концептуалізація проблематики компетентнісного підходу у сучасній професійній освіті уможливується в контексті фундаментальних педагогічних теорій, в яких у єдиному семантичному полі окреслюється як педагогіка розвитку (педагогічна психологія, педагогічна ноетика, педагогічна акмеологія), педагогіка знань (педагогічна когнітологія), педагогіка розуміння (педагогічна герменевтики) та ін.

Ключові слова: компетентнісний підхід, професійна освіта, фундаментальна педагогічна теорія, фундаменталізації педагогіки як науки і мистецтва.

Исследуется проблематика компетентностного подхода в современной профессиональном образовании, который приобретает особенно важное значение в системе ПТУ. Выясняется научно-практическая направленность компетентностного подхода на достижение квалифицированными рабочими профессиональных результатов. Более четкая тематизация и концептуализация проблематики компетентностного подхода в современной профессиональном образовании становится возможным в контексте фундаментальных педагогических теорий, в которых в едином семантическом поле определяется как педагогика развития (педагогическая психология, педагогическая ноэтика, педагогическая акмеология), педагогика знаний (педагогическая когнитология), педагогика понимания (педагогическая герменевтики) и др.

Ключевые слова: компетентностный поход, профессиональное образование, фундаментальная педагогическая теория, фундаментализация педагогически как науки и искусства.

We investigate the issues of competence approach in modern vocational education, which is particularly important in the VET system. It turns out scientific and practical orientation competency approach to achieve professional results skilled workers. A clear conceptualization of themes and issues of competence approach in modern vocational education is made possible in the context of fundamental pedagogical theories, in which a single semantic field of education is defined as (educational psychology, educational noetyka, educational acmeology) pedagogy knowledge (cognitive science teacher) education of understanding (pedagogical hermeneutics) and others.

Keywords: competence approach, professional education, fundamental pedagogical theory fundamentalization pedagogy as a science and art.

Як зазначає І. Бех: «Компетентнісний підхід як досягнення західної педагогічної думки заповнив наш нинішній вітчизняний освітній простір. Зазначимо, що цей підхід виступив освітньою відповіддю на актуальні потреби сучасного суспільства, особливо ринку праці. Така відповідь і пов'язувалася з набуттям особистістю необхідних життєвих компетентно-

стей. Це сутнісне обмеження – необхідність – у педагогічному варіанті представлено поняттям «ключові життєві компетентності» [1].

У цитованій критичній статті І. Бех наголошує на необхідності усвідомлення сутності і значущості категоріальної структури *«компетентнісний підхід»*, як *«психологічного утворення»*, зазначаючи, що *«дане психологічне утворення ґрунтується на відповідних знаннях; тож на нього сповна поширюється процес навчання»* [1].

Однак трактування поняття компетентність досить широке: до нього відносять і навчальні здібності, знання та вміння (напр., вміння успішно навчатися) і навички (напр., комунікативні, соціальні навички), і моральні цінності (напр., громадянська відповідальність чи відповідальність за навколишнє середовище) тощо. За структурою компетентнісного підходу вичленовують предметно-знаннєву, організаційну, технологічну, екологічну, правову, політичну, культурологічну, соціальну, економічну компетентність та ін. У цьому зв'язку, – наголошує І. Бех, – *видається недоцільним ототожнювати навчальні здібності (знання й уміння) з відповідними компетентностями. Ці навчальні здобутки необхідно трансформувати в ті чи інші життєві компетентності* [1].

Отже, є компетентності різних видів і рівнів. Є компетентності вищого рівня. Це означає, що *«компетентнісний підхід» не є лише «психологічним утворенням»*, але й соціально-психологічним, соціально-економічним, соціально-культурним, ноологічним тощо. А тому педагогіка як наука має чітко окреслювати свої поняття, категорії і категоріальні структури. Враховуючи важливість теоретико-педагогічного осмислення розглядуваної нами категоріальної структури, наведемо ще одну цитату із статті І. Бека: *«Принциповим моментом компетентності вищого рівня є те, що він безпосередньо залежить від якості навчальних здобутків, які повинні трансформуватися у систему компетентностей суб'єкта. Лише власне наукові (теоретичні) надбання мають достатній потенціал для такої компетентності. Отже, тільки педагогіка розвитку (а не педагогіка знань) може забезпечити розвиток у суб'єкта компетентності вищого рівня. На жаль, нинішній компетентнісний підхід – це культивування нерозвиненої форми компетентності у порівнянні з її вищою формою. За такого підходу закономірності педагогіки розвитку використовуються лише фрагментарно, що різко знижує його практичну ефективність, тобто ступінь досвідченості суб'єкта... Звідси випливає, що дидактика має запропонувати таку модель процесу засвоєння знань, щоб він одночасно був процесом формування розуму, здібності мислити. У цьому зв'язку зауважимо, що нині ще*

повністю не здолано позицію, згідно з якою засвоєння знань і формування мислення розглядаються як два різні завдання» [1].

Метою нашої статті є більш чітка тематизація і концептуалізація проблематики *компетентнісного підходу у сучасній освіті* в контексті фундаментальних педагогічних теорій [8], в яких в єдиному семантичному полі окреслюється як *педагогіка розвитку (педагогічна психологія, педагогічна ноетика, педагогічна акмеологія)*, так і *педагогіка знань (педагогічна когнітологія), педагогіка розуміння (педагогічна герменевтики) та ін.*

Ми погоджуємося з оцінкою компетентнісного підходу у професійній освіті як важливого теоретичного підґрунтя її орієнтації на досягнення досить високого рівня знань, досвіду, обізнаності для здійснення діяльності й спілкування в різних галузях і сферах. До того ж, компетентнісний підхід виступає концептуальним підґрунтям оновлення змісту *професійної освіти*. «Отже, – зазначає В. Радкевич, – під компетентнісним підходом необхідно розуміти метод моделювання результатів професійної освіти і навчання та їх представлення у вигляді норм якості підготовки кваліфікованих робітників. Принагідно зауважимо, що компетентнісний підхід не протистоїть традиційному, знаннєвому підходові, який продовжує використовуватися у професійній освіті, а навпаки – істотно розширює його зміст особистісно орієнтованим навчальним матеріалом... Особливістю компетентнісного підходу у професійній освіті і навчанні є його гуманістична, гуманітарна й практична спрямованість на забезпечення професійного розвитку й самоствердження особистості кваліфікованого робітника у процесі набуття необхідних для успішного функціонування в суспільстві компетенцій й, у кінцевому підсумку, компетентностей, що підвищує рівень їх соціального захисту в умовах ринкової економіки» [10, с. 10].

Справді, компетентнісний підхід набуває особливо важливого значення в системі професійно-технічних навчальних закладах (ПТНЗ), оскільки його науково-практична спрямованість на досягнення кваліфікованими робітниками професійних результатів на основі наявності в них умінь виконувати завдання й ґрунтується на посиленні акцентів на операційному й навичковому аспектах досягнення цих результатів. «Адже, завдяки знанням та сформованим навичкам, дії кваліфікованих робітників є осмисленими, раціональними, точними, швидкими, якісними, а також характеризуються високим ступенем засвоєння й відсутністю їх поелементної свідомої регуляції та контролю. Значній частині робітників, окрім технічних, не вистачає навичок соціальної взаємодії, у тому числі: вступати в контакт, спілкуватися з іншими людьми, досягати взаємної згоди, надавати допомогу тощо» [10, с. 12–13].

Наведені вище положення стосуються науково-педагогічної методології компетентнісного підходу в контексті з'ясування основоположних понять і принципів сучасної професійної освіти. У цьому аспекті методологія компетентнісного підходу відноситься до проблематики *фундаменталізації педагогіки як науки і мистецтва*.

Сучасна філософсько-педагогічна думка спрямовується на подолання кризи освіти і, зокрема, професійної освіти. Обговорюються найзагальніші проблеми педагогічної діяльності, проектується шляхи побудови нової педагогічної науки. І тому в наш час, як зазначають І. Зязюн і Г. Сагач, «постає питання: у якому вигляді існуватиме педагогіка? Чи не змінить своїх функцій основа педагогіки – психологія? Чи збереже дидактика своє призначення? Які нові педагогічні дисципліни і науки підпорядковуються філософії освіти?» [5, с.35].

З іншого боку, в контексті проблематики фундаменталізації теоретичної педагогіки важливими є такі висновки С. Гончаренка: «Педагогічна наука здійснює дослідження як фундаментальних, так і прикладних проблем, тобто її не можна характеризувати лише як теоретичну або лише як прикладну науку. З одного боку, вона вивчає об'єктивно-закономірне явище виховання. У цій галузі проводяться фундаментальні, методологічні, теоретичні і теоретико-експериментальні дослідження, які розкривають можливості виховання підростаючого покоління в конкретно-історичних соціальних умовах. З другого боку, педагогічна наука практично розв'язує проблеми організації освіти, виховання і навчання» [3, с. 25–26].

В іншій праці проблематику фундаменталізації педагогіки як науки і мистецтва С. Гончаренко сформулював так: «Педагогічна наука сьогодні має виступати і як теоретична, фундаментальна наука, так і прикладна, практично-орієнтована. Вона покликана пояснювати педагогічну реальність, з'ясовувати глибинні основи педагогічної діяльності, описувати, систематизувати і тлумачити множину даних емпіричного рівня. Водночас, вона покликана обґрунтувати загальні принципи навчання і виховання, принципи вивчення основ наук, педагогічні правила, методичні рекомендації тощо» [2, с. 40].

Певна відповідь на ці доленосні проблеми і питання педагогіки як науки і мистецтва дається нами у контексті ноологічного категоріально-структурного синтезу автоморфних фундаментальних педагогічних теорій [8].

У наш час спостерігається світова тенденція зміни основної парадигми освіти. Необхідна розробка нових фундаментальних педагогічних

ідей, зокрема, ідей і принципів особистісно орієнтованого ноологічного цілеспрямування. Основоположні педагогічні ідеї у спорідненості категорій і категоріальних структур спроможні тематизувати і концептуалізувати фундаментальні педагогічні теорії, що будуть здатні прислужитися системі освіти особистісно орієнтованого цілеспрямування. У цих теоріях розкривається багатоваріантна взаємодія між суб'єктом навчання і навчальною системою, покликаною забезпечити формування у суб'єкта (учня, студента, молодого людини) необхідних загальнокультурних, духовно-розумних, морально-духовних, духовно-естетичних, психофізичних, психологічних, професійних і ноологічних новоутворень. Сукупність таких культурно-духовних і науково-педагогічних уявлень і образів складає ноологічну концептуальну модель майбутнього спеціаліста і громадянина суспільства.

Традиційна система освіти ґрунтується на соціоцентричному підході, за яким, метою розвитку особистості є її соціалізація і професіоналізація з позицій максимальної суспільної користі. У межах цієї моделі реалізуються уявлення та ціннісно-сміслові інтенції про те, що основною метою освіти (навчання, уміння) є оволодіння певними знаннями, уміннями і навичками, тобто зовнішньо заданими нормативами [5, с. 53], але традиційна модель освіти, цілеспрямована на передачу майбутньому спеціалістові необхідних знань, умінь, навичок, втрачає нині свою перспективність [5, с. 65].

Розглянуті вище теоретико-методологічні положення обґрунтовують експансію компетентнісного підходу в професійній освіті, адже цей підхід цілісно спрямовується на формування *професійної компетентності*. Це формування відбувається шляхом придбання під час навчання суми компетенцій, які є комбінацією характеристик (що відносяться до знань і їх застосування, умінь, навичок, здібностей, цінностей і особистих якостей) і дозволяють забезпечити виконання професійних обов'язків на високому рівні [6].

Можна погодитися з висновками В. Луначека (з певними видозмінами) в тому, що, 1) професійна підготовка студентів/учнів на сучасному етапі є неможливою без урахування основних положень компетентнісного підходу; 2) формування певних професійних компетенцій на різних рівнях і ступенях освіти є необхідною умовою розвитку професійної педагогіки у ХХІ столітті; 3) на основі аналізу значної кількості джерел можна стверджувати, що в науковій літературі недостатньо висвітлюється процес формування професійних компетенцій у студентів/учнів [6].

При дослідженні компетентнісного підходу у сучасній освіті підкреслюється «зміщення кінцевої мети освіти зі знань на компетентності» [9, с. 28]. При цьому під компетентністю розуміється якась інтегральна здатність розв'язувати конкретні проблеми, що виникають у професійній діяльності. Однак така здатність все ж таки, передбачає наявність знань, якими потрібно не стільки володіти як такими, скільки володіти певними особистісними характеристиками і вміти в будь-який час знайти й відібрати потрібні знання в створених людством величезних сховищах інформації [9, с. 28].

Погодимося з Н. Побірченко в тому, що «оскільки компетентнісний підхід прямо пов'язаний з ідеєю всебічної підготовки й виховання індивіда не лише як спеціаліста, професіонала своєї справи, а і як особистості, члена колективу й соціуму, – він є гуманітарним у своїй основі. Метою гуманітарної освіти, як відомо, є не лише передача майбутньому спеціалісту сукупності знань, умінь і навичок у певній сфері, а й розвиток світогляду, міждисциплінарного чуття, здатності до прийняття індивідуальних креативних рішень, до самоосвіти, а також формування гуманістичних цінностей [9, с. 28].

Отже, набуття і оволодіння певними професійними і в широкому розумінні гуманітарними знаннями залишається як необхідність будь-якої професійної освіти. Ці знання акумульовані в анналах науки і на їх основі формується ціннісно-смісловий універсум педагогіки як науки і мистецтва. Науково-дидактичний опис цього універсуму здійснюється в контексті фундаментальних педагогічних теорій (ФПТ) [8]. А тому розглянемо детальніше дидактичні імперативи фундаментальних педагогічних теорій в контексті компетентнісного підходу.

Сучасне визначення *дидактики* є таким: «*Дидактика* – частина педагогіки, яка розробляє теорію освіти й навчання, виховання в процесі навчання. Дидактика науково обґрунтовує зміст освіти, вивчає закономірності, принципи, методи й організаційні форми навчання» [4, с. 88].

Дидактика – осердя педагогіки, тому вона використовує основоположні поняття, категорії і категоріальні структури (зокрема, тріаду *виховання–освіта–навчання*), принципи та закономірності творчої діяльності педагогів усіх рівнів, формуючи ціннісно-смісловий універсум (ЦСУ) педагогіки як науки і мистецтва.

Теоретико-методологічні проблеми сучасної дидактики ефективно окреслюються в ціннісно-смісловому полі фундаментальних педагогічних теорій. Дидактичні виміри і проблеми є іманентно-ізоморфними усій про-

блематиці фундаментальних педагогічних теорій. Це означає цілком природне (методологічне і формально-логічне) конституювання онтологічних, аксіологічних та епістемологічних аспектів *дидактики*. З іншого боку, в контексті філософсько-педагогічної ноології [7] ми стверджуємо фундаментальний персоналістичний аспект дидактики. Усі згадані вище аспекти дидактики взаємопов'язані між собою і взаємодоповнюють один одного. Так, наприклад, взаємозв'язок *аксіології* та *когнітології* в zasadничує центральну проблему дидактики – проблему ноологічного перетворення знань у переконання. І уже на основі цих переконань формуються евристично-дієві професійні компетентності. Дійсно, засвоєні і засвоювані системи знань опосередковуються (модуються) тими чи іншими морально-духовними, духовно-естетичними імперативами, установками та ціннісними орієнтаціями. Персоналістичний аспект дидактики акцентує нашу увагу на становленні та розвитку учня (дитини, підлітка, юнака). Це вимагає, у свою чергу, переосмислення традиційного структурування змісту навчання (когнітологічний (знаннявий!) аспект дидактики). Переорієнтація мети навчання та виховання, перебудова класичних форм презентації знання, форм викладання та учіння, розвиток духовно-пізнавальної активності та морально-духовної культури учнів/студентів суттєво змінюють традиційну систему навчання і виховання, його зміст, методи та форми організації. Все це вимагає розробки *фундаментальних категоріальних матриць (сіток) сучасної дидактики* і, зокрема її основоположних понять, принципів та закономірностей. Однією з цих *фундаментальних категоріальних матриць* і є *компетентнісний підхід*.

Закони дидактики виражають істотні, стійкі, інваріантні, необхідні зв'язки в структурі культурно-освітньої діяльності. Тут ми зустрічаємося зі складним переплетінням найрізноманітніших суб'єктивних та об'єктивних факторів (ноологічних, антропологічних, психологічних, соціальних, національних, історичних тощо). Ця багатофакторність і багатофункціональність навчально-виховного процесу вимагає виокремлення і концептуалізації низки теоретико-методологічних аспектів *сучасної дидактики*, серед яких найголовнішими є такі: онтологічний, аксіологічний, епістемологічний, формально-логічний, соціологічний, системно-структурний, мовно-інформаційний, психо-фізичний, психологічний, ноологічний та ін.

Узагальнена дидактика як цілісна синтетична теорія навчання-освіти-виховання складає частину розмаїтого педагогічного знання – основоположну її частину. Це означає, що нам необхідно чітко розрізняти

галузі знань, з якими має справу *педагогіка* як наука і мистецтво. Оскільки категорії *знання* і *пізнання* є фундаментальними категоріями філософії (епістемології, гносеології), то нам треба специфікувати ці категорії в педагогічному контексті. Це означає дослідження знання і пізнання як педагогічних категорій.

Більше того, у контексті фундаментальних педагогічних теорій з'ясовуються та експлікуються інші категорії і категоріальні структури педагогіки, зокрема такі як *пізнання-розуміння-знання* і *розуміння-уміння-мислення*. Ці тріади можуть бути адекватно з'ясованими лише у цілісному взаємозв'язку і взаємозалежності з такими категоріальними структурами педагогіки як *навчання-освіта-виховання* і *творчість-майстерність-діяльність* та ін.

Епістемологічний аспект педагогіки розкривається у трьох фундаментальних педагогічних теоріях (*педагогічній когнітології, педагогічній герменевтиці та педагогічна ноетиці*).

Онтологічний аспект педагогіки тематизується і концептуалізується педагогічною антропологією, педагогічною психологією, педагогічною естетикою, педагогічною етикою та педагогічною акмеологією.

Аксіологія освіти породжує педагогічну аксіологію.

Класична дидактика давно виокремила свої основні функції, такі як: *розвивальна, освітня та виховна*. Дидактичне діяння означених вище функцій спрямовується на *дух, душу і тіло* людини. Їх взаємодія реалізується в *ноосфері* людини – сфері духа. Тут здійснюються усі педагогічні функції навчання-освіти-виховання молоді людини.

ЦСУ сучасної педагогіки як науки і мистецтва дає змогу здійснити гармонійне суміщення (в єдиному семантичному полі) категоріальних структур філософії (онтології, феноменології, епістемології, аксіології, герменевтики), антропології, психології, педагогіки та інших дисциплін з метою досягнення категоріально-структурного синтезу *фундаментальних педагогічних теорій*, які, в свою чергу, дають змогу формувати основоположні принципи і поняття *узагальненої дидактики* – цілісної теорії навчання-освіти-виховання, в яку органічно вписується розглядуваний нами *компетентнісний підхід у сучасній освіті*.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Компетентнісний підхід у сучасній освіті // <http://www.ipv.org.ua/component/content/article/8-beh/56-2012-09-04-22-32-01.html>

2. Гончаренко С. У. Методологічні засади побудови педагогічної теорії // Професійна освіта: Педагогіка і психологія / за ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. – Ченстохова–Київ, 2012. – С. 37–48.
3. Гончаренко С. У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення / С. У. Гончаренко. – Рівне: Волинські обереги, 2012. – 192 с.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
5. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. – К., 1997. – 302 с.
6. Лунячек Вадим. Компетентнісний підхід як методологія професійної підготовки у вищій школі // <http://www.kbuapa.kharkov.ua/e-book/putp/2013-1/doc/4/01.pdf>.
7. Онищенко В. Д. Освітньо-виховні принципи філософсько-педагогічної ноології / В. Д. Онищенко // Гуманітарна освіта і потреби ринку праці : монографія / за ред. Г. П. Васяновича і С. М. Вдович. – Київ : Педагогічна думка, 2012. – С. 56–62.
8. Онищенко В. Д. Фундаментальні педагогічні теорії : монографія / Василь Денисович Онищенко. – Львів : Норма, 2014. – 356 с.
9. Побірченко Н. С. Компетентнісний підхід у вищій школі: теоретичний аспект // Освіта та педагогічна наука № 3 (152), 2012. – С. 24–31. – Електронний ресурс:
http://pedagogicaljournal.luguniv.edu.ua/archive/2012/N3/article/4/Pobirchenko_ua.pdf
10. Радкевич В.О. Компетентнісний підхід до забезпечення якості професійної освіти і навчання // Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання: матеріали Звітної науково-практичної конференції (м. Київ, 29 березня 2012 р.). Т. 1. / Інститут професійно-технічної освіти НАПН України / за заг. ред. В.О. Радкевич. – К. : ІПТО НАПН України, 2012. – 164 с.

ІНТЕГРАЦІЯ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ У РЕГІОНАЛЬНІ ЕКОНОМІКО-ВИРОБНИЧІ КЛАСТЕРИ

Доводиться важлива роль синергетичних зв'язків у ринковій економіці та необхідність інтегрування ПТО в регіональні економіко-виробничі кластери. Наведено приклади різнобічного трактування поняття «кластер» у вітчизняній та зарубіжній літературі. За результатами порівняльного аналізу регіонального розвитку системи ПТО та інтегрального оцінювання економічного розвитку регіонів в Україні зроблено висновки про недостатність інтегрування ПТО у регіональні економіко-виробничі кластери. Окреслено такі напрями подальших досліджень: надання рекомендацій щодо прогнозування та планування діяльності ПТНЗ відповідно до стратегічних напрямів регіонального економічного розвитку країни, розробка методик щодо оцінювання конкурентоспроможності ПТНЗ та напрямів її підвищення на основі запровадження маркетинговоорієнтованої системи надання освітніх послуг в ПТО.

Ключові слова: економіко-виробничі кластери, економічний розвиток, професійно-технічні навчальні заклади, конкурентоспроможність.

Доказывается важная роль синергетических связей в рыночной экономике и необходимость интегрирования ПТО в региональные экономико-производственные кластеры. Приведены примеры разносторонней трактовки понятия «кластер» в отечественной и зарубежной литературе. По результатам сравнительного анализа регионального развития системы ПТО и интегральной оценки экономического развития регионов в Украине сделаны выводы о недостаточном интегрировании ПТО в региональные экономико-производственные кластеры. Определены следующие направления дальнейших исследований: предоставление рекомендаций по прогнозированию и планированию деятельности ПТУ в соответствии со стратегическим направлением регионального экономического развития страны, разработка методик по оценке конкурентоспособности ПТУ и направлений ее повышения на основании введения маркетинговоориентированной системы предоставления образовательных услуг в ПТО.

Ключевые слова: экономико-производственные кластеры, экономическое развитие, профессионально-технические учебные заведения, конкурентоспособность.

The paper has an important role for synergy in the market economy and the need to integrate VET in regional economic and industrial clusters. Examples of diverse interpretations of «cluster» in domestic and foreign literature. For a comparative analysis of regional VET system and integrated assessment of regional economic development in Ukraine conclusions about the lack of integration of VET in regional economic and industrial clusters. Outlined the following areas for further research to provide recommendations on forecasting and planning of VET in line with the strategic directions of regional economic development, the development of methods for evaluating the competitiveness of vocational schools and areas to improve it based on the introduction of marketing-oriented system of educational services in VET.

Keywords: economic and industrial clusters, economic development, vocational education, competitiveness.

Розширення інтеграційних процесів та швидкі зміни ринків праці, висока динаміка економічного розвитку, старіння населення, його міграція та зростання безробіття надають вагомий поштовх до пошуку дієвих засобів протистояння викликам сучасності. Планування та прогнозування діяльності системи ПТО має базуватися на максимальному врахуванні соціально-економічних умов розвитку держави та її регіонів, ефективному інтегруванні закладів ПТО до економіко-виробничих кластерів.

Проблема адаптації ПТО в ринкову економіку, відповідності ринку праці та ринку освітніх послуг завжди є дуже актуальною, тому шляхам її розв'язання присвячена значна кількість наукових робіт вітчизняних і зарубіжних учених. Дослідженням напряму управління розвитком ПТО як її інтегрування в регіональний економічний розвиток приділяли увагу М. Гібсон, С. Ніколаєнко, К. Самойлик, Л. Сергеева, В. Супрун та інші. Разом з тим, моделюванню регіональних економіко-виробничих кластерів, особливо інтегруванню до них закладів ПТО, приділено недостатньо уваги, чим і зумовлено написання статті.

На підставі аналізу процесу інтеграції професійно-технічної освіти в регіональний економічний розвиток маємо на меті надати рекомендації щодо розвитку економіко-виробничих кластерів.

У сучасній економіці кластери як системи взаємозв'язків фірм і організацій займають вагоме місце, оскільки основна мета кластера – підвищити внутрішню та міжнародну конкурентоздатність його членів за рахунок комерційного і некомерційного співробітництва, наукових досліджень та інновації, освіти, навчання і заходів політичної підтримки. Звідси й головна мета кластера – максимально врахувати ринковий механізм, що є дуже важливим при дослідженні розвитку кожного елемента механізму професійно-технічної освіти як суб'єкта ринкових відносин.

З англійської мови термін «cluster» перекладається як: гроно, букет, щітка, або як група, скупчення, зосередження (наприклад, людей, предметів), або як бджолиний рій, буквально – «зростати разом». Кластер – це також, окрім всього іншого, і математичний термін, що позначає фізично близьке розташування логічно пов'язаних об'єктів у межах однієї області. Подібне значення вкладається і в економічний зміст (визначення, поняття) цього слова. У вітчизняній та зарубіжній літературі існує чимало визначень поняття «кластер», наведемо ті з них, які найповніше відображають суть саме економіко-виробничого кластера як важливої умови розвитку взаємозв'язків бізнесу, навчальних закладів, наукових і фінансових установ.

Кластер (від англ. cluster – група, скупчення) – це сконцентровані за географічною ознакою групи взаємопов’язаних між собою компаній у відповідних галузях, спеціалізованих постачальників, а також причетних до їх діяльності організацій (університети, торгові об’єднання, агентства зі стандартизації), що, конкуруючи між собою, водночас проводять спільну роботу [4].

Кластер (промислова група) – це група близьких, географічно взаємозалежних компаній і пов’язаних з ними організацій, які спільно діють у певному виді бізнесу, характеризуються спільністю напрямів діяльності й взаємодоповнюють один одного.

Кластер – це системно організована група економічно взаємопов’язаних фірм, постачальників, суміжних галузей і організацій, які виникають у певних районах і країнах з метою отримання конкурентних переваг [5, 6].

Кластер – це галузево-територіальне добровільне об’єднання підприємств, що тісно співпрацюють з науковими установами і органами місцевої влади з метою підвищення конкурентоспроможності кінцевої продукції та економічного зростання регіону.

Кластер – це неформальне об’єднання організацій і фірм, пов’язаних між собою технологічно й економічно за ознакою географічної близькості [1].

З метою визначення рівня інтегрованості професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ) в регіональні економіко-виробничі кластери, проведено аналіз розвитку цих навчальних закладів у регіональному розрізі. Дослідження кількості ПТНЗ та випускників 9 класів, які вирішили продовжувати навчання в цих навчальних закладах у 2012–2013 рр. за регіонами країни, є також певним індикатором відповідності спеціалізації регіональних ПТНЗ сучасним потребам ринку праці (рис. 1).

Найбільша кількість ПТНЗ розташована в Донецькому та Північно-Східному, а також Придніпровському регіонах: у Донецькій (110), Луганській (78) та Дніпропетровській областях (64). Серед них тільки Луганська область має показник зарахованих на 1 курс учнів у 2012–2013 рр. вищий середньої по країні – 20%, у Донецькій, Дніпропетровській, Харківській, Сумській, Полтавській областях цей показник нижчий середнього рівня. Частково це пояснюється традиційною індустріальною орієнтацією цих регіонів, яка не вважається надто престижною в сучасній молоді, окрім того, в регіонах досить розвинута база навчальних закладів III та IV рівнів акредитації.

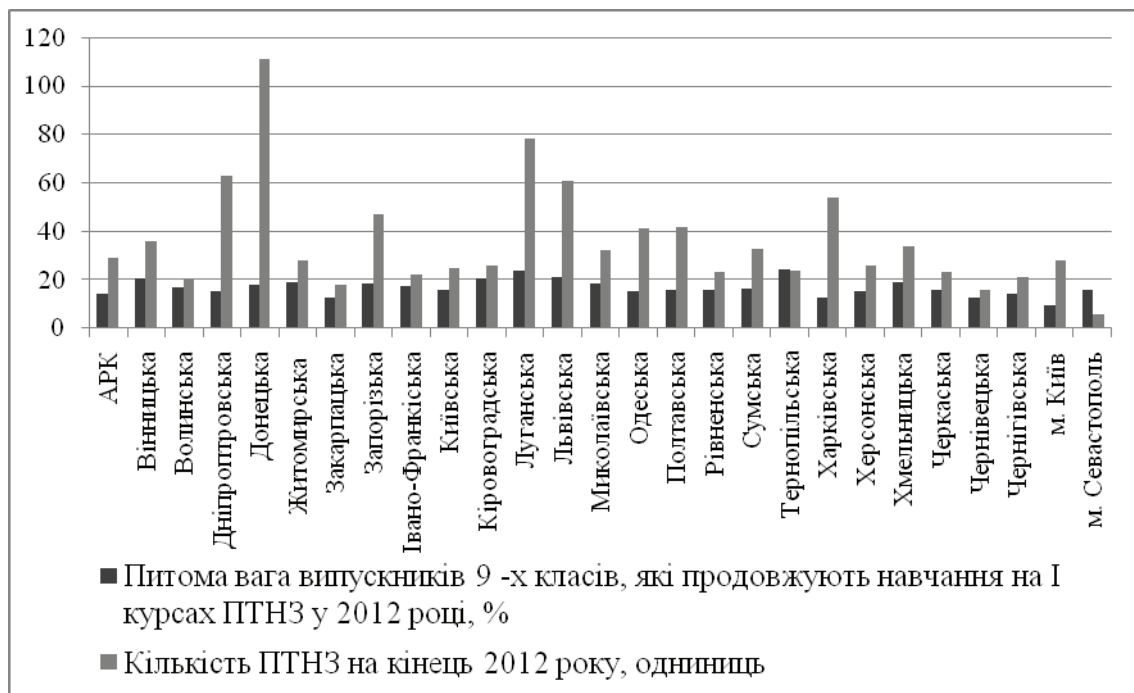


Рис. 1. Співвідношення кількості ПТНЗ та випускників 9 класів, які продовжували навчання на I курсах ПТНЗ у 2012– 2013 роках

Джерело: розроблено на підставі [7].

Західний регіон, навпаки, нараховує значно меншу кількість ПТНЗ, в порівнянні з Донецьким та Північно-Східним регіонами, окрім Львівської області. Найвищий попит на отримання робітничих професій серед випускників шкіл спостерігається в Тернопільській області: при середній кількості ПТНЗ, порівняно із іншими регіонами країни, питома вага набору учнів на 1 курс у 2002 р. найвища – 23%.

У Кримському та Південному регіонах країни сконцентрована помітна кількість навчальних закладів професійно-технічного спрямування: Одеська область (41), Миколаївська (34), Крим (30), Херсонська область (27). Найвищий показник набору учнів у 2012 р. (18%) – в Миколаївській області, в інших областях регіону систему ПТО як напрям подальшої освіти обирає зовсім незначна частина молоді.

Стабільним розвитком системи ПТО характеризується Центрально-Київський регіон країни: Вінницька, Житомирська, Київська, Черкаська та Чернігівська області. Незважаючи на вагомий кількість ПТНЗ у м. Києві (29), орієнтування на продовження навчання у системі ПТО обирає незначна частина столичної молоді (14%), через наявність альтернативних систем освіти.

Однак порівняльний аналіз кількості ПТНЗ та питомої ваги випускників шкіл, які продовжують в них навчання, з нашої точки зору, не надає повного уявлення щодо ефективності управління розвитком ПТО в регіональному розрізі та її інтегрування в економічні регіональні кластери.

Вважаємо, що основним показником ефективності управління розвитком кожного ПТНЗ та системи ПТО у цілому є показник працевлаштування випускників за отриманою підчас навчання професією. Ми намагалися визначити ступінь інтегрування ПТО в регіональну економічну систему методом порівняльного аналізу рейтингу економічного розвитку регіону та ефективності роботи регіональної системи ПТО.

З цією метою використано інтегральне оцінювання регіонального економічного розвитку в Україні, яке щороку проводиться фондом «Ефективне управління» за підтримки Всесвітнього економічного форуму. Оцінювання рівня економічного розвитку регіонів та їх ранжирування за рейтингом конкурентоспроможності здійснюється спеціалістами фонду на підставі інтегрального показника, розрахованого за системою індексів та субіндексів, які визначаються за багатьма детермінантами економічного розвитку областей, основними з яких вважаються: якість інституційного середовища; макроекономічна стабільність; екологія, охорона здоров'я, шкільна й дошкільна освіта; розвиненість інфраструктури; вища освіта і професійна підготовка; ефективність товарного та фінансового ринків; технологічна готовність; гнучкість ринку праці; регіональний валовий продукт; нетехнологічні та технологічні інновації; рівень розвитку бізнесу [3].

Позиція професійної підготовки включає в себе її рівень на підприємствах, зокрема, обсяги витрат на підготовку та перепідготовку кадрів. Система ПТО цим дослідженням, на жаль, не охоплюється. На підставі статистичних даних Департаменту професійно-технічної освіти МОН України нами визначено середній рівень ефективності діяльності ПТО та з'ясовано рейтинг у розрізі областей за показником працевлаштування випускників за одержаною професією (табл. 1). У таблиці також наведено рейтинги за окремими показниками конкурентоспроможності регіонів, які, на наше переконання, мають корелювати з показником ефективності управління розвитком ПТО: валовий регіональний продукт на душу населення; рейтинг конкурентоспроможності регіонів (за інтегральним індексом); рейтинг інституційного розвитку (нормативно-законодавче регулювання, ставлення уряду до ринків і свобод, рівень бюрократії та надмірне державне регулювання, корупція, недостатня прозорість оподаткування, політична залежність судової системи, рівень управління державними фінансами тощо); рейтинг рівня освіти і професійної підготовки; рейтинг розвитку ринку праці (його гнучкість, здатність ефективного розподілу робочої сили між секторами економіки, доступ до прогресивних технологій та проектів); рейтинг інноваційного розвитку, що тісно пов'язаний з ноу-хау, навичками та умовами праці на підприємствах й організаціях регіону.

**Показники конкурентоспроможності регіонів та ефективності
професійно-технічної освіти в 2012-2013 рр.**

Region	Валовий регіональний продукт на душу населення, тис. грн.	Рейтинги					
		серед регіонів України (загальний)	інституції	інновації	вища освіта та професійна підготовка	ефективність ринку праці	ефективність ПТО (працевлаштування випускників за професією)*
Донецький та Північно-Східний							
Донецька	32,6	4	3	3	12	7	6
Луганська	21,6	20	0	8	13	1	21
Полтавська	29,9	9	9	4	11	8	18
Сумська	16,9	13	5	7	9	0	19
Харківська	25,1	2	5	1	1	6	10
Західний							
Волинська	14,5	11	1	18	20	9	9
Закарпатська	12,7	17	3	22	26	2	27
Івано-Франківська	16,0	21	16	12	18	5	26
Львівська	17,4	10	24	15	7	3	17
Рівненська	14,3	12	4	10	8	2	15
Тернопільська	12,9	23	10	19	10	3	25
Хмельницька	14,6	22	7	24	19	3	12
Чернівецька	9,3	16	2	13	15	4	14
Кримський та Південний							
АР Крим	16,5	19	3	5	25	6	2
Севастополь	20,4	8	2	2	3	5	22
Миколаївська	20,6	14	8	5	16	9	20
Одеська	22,6	6	6	0	5	4	4
Херсонська		27	1	1	23	7	13
Придніпровський							
Дніпропетровська	36,2	3	9	4	6	5	3
Запорізька	20,6	7	5	9	4	1	8
Кіровоградська	16,7	26	6	6	27	4	7
Центрально-Київський							
Київ (м.)	73,0	1	7	6	2	0	11
Вінницька	15,1	15	8	1	22	6	16
Житомирська	14,9	25	4	6	21	7	24
Київська	28,7	5	2	7	17	2	5
Черкаська	18,1	18	7	3	14	8	1
Чернігівська	20,0	24	1	7	24	1	23

Джерело: розроблено з використанням [3]

* Розраховано з використанням даних Департаменту професійно-технічної освіти МОН України.

За результатами проведеного дослідження виявлені лідери та аутсайди регіонального рейтингу конкурентоспроможності й ефективності ПТО. Серед 27 регіонів країни у першу п'ятірку рейтингу регіональної конкурентоспроможності потрапили: м. Київ, Харківська, Дніпропетровська, Донецька та Київська області. П'ять останніх позицій належать Тернопільській, Чернігівській, Житомирській, Кіровоградській та Херсонській областям.

Найвищі позиції рейтингу ефективності управління розвитком ПТО належать Черкаській області, Автономній Республіці Крим, Дніпропетровській, Одеській та Київській областям. Замикають рейтинг ефективності ПТО (5 нижчих позицій рейтингу) Чернігівська, Житомирська, Тернопільська, Івано-Франківська та Закарпатська області.

Отже, за попереднім аналізом залежності конкурентоспроможності регіону та ефективності регіонального управління розвитком ПТО можна констатувати, що за обома рейтингами у лідери потрапили Дніпропетровська та Київська області, до аутсайдерів – Чернігівська та Житомирська області.

З метою обґрунтування рекомендацій щодо вдосконалення управління розвитком ПТО та поглибленого її інтегрування в регіональні економічні кластери, застосовано багатфакторну кореляційно-регресивну модель залежності рейтингу ефективності ПТО від таких регіональних рейтингів конкурентоспроможності регіонів: вищої освіти та професійної підготовки (x_1); ефективності ринку праці (x_2); інноваційного розвитку (x_3) та загального рейтингу конкурентоспроможності регіону (x_4).

За результатами проведених розрахунків виявлено дуже низький коефіцієнт детермінації даної моделі – $R^2 = 0,28$, отже, багатфакторного зв'язку не виявлено.

Отже, на підставі аналізу розвитку ПТО в розрізі областей та економічного розвитку регіонів країни виявилася недостатня інтегрованість ПТНЗ у регіональні економко-виробничі кластери та необхідність надання рекомендацій щодо прогнозування і планування діяльності ПТНЗ відповідно до стратегічних напрямів регіонального економічного розвитку; розробка методичних рекомендацій щодо оцінювання конкурентоспроможності ПТНЗ та напрямів її підвищення на підставі запровадження маркетингово-орієнтованої системи надання освітніх послуг у ПТО.

Список використаних джерел

1. Войнаренко М. Конкуренція кластерів – шлях до відродження виробництва на регіональному рівні / М. Войнаренко // Економіст. – 2000. – №1. – С. 12-15.

2. Гибсон М. Кому выгодно участие бизнеса в профессиональном образовании / Мартин Гибсон // Проф. образование. Столица. – 2007. – № 1. – С. 5-7.
3. Звіт про конкурентоспроможність України 2012. Фонд «Ефективне управління». – 207 с. [Електронний ресурс] : Режим доступу : <http://www.feg.org.ua>.
4. Маршалл А. Принципы экономической науки. – М., 1993. В 3-х т. – Т.1.
5. Портер М. Конкуренція: пер. с англ. – М.: Издательский дом «Вильямс», 2002. – 496 с.
6. Портер М. Международная конкуренция: Конкурентные преимущества стран: пер.с англ. – М.: Международные отношения, 1993. – 896 с.
7. Продовження навчання та здобуття професії : стат. бюл. / Державна служба статистики України. – К., 2013, – 27 с.
8. Самойлик К.С. Професійно-технічна освіта України: виклики сьогодення / К.С. Самойлик [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://oblrada.ks.ua/index.php?id=10007&event=details&news=127> – Загол з екрану.
9. Сергеева Л.М. Управління взаємодією ПТНЗ і роботодавців у професійно-освітньому середовищі закладу / Л.М. Сергеева // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал. Сумський ДПУ ім. А.С.Макаренка, 2012. – № 3 921). – С. 392–400.
10. Супрун В.В. Випускники профтехучилищ користуються попитом на ринку праці / В.В. Супрун // Освітній портал Педпреса 04.07.2011 [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://pedpresa.com.ua/blog/1104-vyacheslav-suprun-vypusknyky-proftehuchylisch-korystuyutsya-popytom-na-rynku-pratsi.html> – Загол. з екрану.

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

Обґрунтовано необхідність проектування змісту професійно-технічної освіти на підставі сучасних вимог до підготовки кваліфікованих робітників. Розкрито методологічний підхід, теоретичні основи та стратегічні напрями розробки теорії педагогічного проектування змісту професійно-технічної освіти. Визначено методологічні основи проектування змісту професійно-технічної освіти.

Ключові слова: професійно-технічна освіта, проектування, зміст, компетенції, готовність.

Обоснована необходимость проектирования содержания профессионально-технического образования на основании современных требований к подготовке квалифицированных рабочих. Раскрыт методологический подход, теоретические основы и стратегические направления разработки теории педагогического проектирования содержания профессионально-технического образования. Определены методологические основы проектирования содержания профессионально-технического образования.

Ключевые слова: профессионально-техническое образование, проектирование, содержание, компетенции, готовность.

The necessity of planning of maintenance of vocational education is reasonable on the basis of modern requirements to preparation of skilled workers. Methodological approach, theoretical bases and strategic directions of development of theory of the pedagogical planning of maintenance of vocational education, is exposed. Methodological bases of planning of maintenance of vocational education.

Keywords: vocational education, planning, maintenance, competences, readiness.

Виникнення нових соціально-економічних відносин в Україні викликало необхідність перебудови не тільки всіх соціальних інститутів, але й такої важливої галузі як професійно-технічна освіта. Одним з важливих завдань реформування ПТО в Україні є підвищення привабливості системи професійно-технічної освіти для потенційних інвесторів і соціальних партнерів, укріплення її зв'язку з ринком праці.

Сьогодні, як зауважують В. Кремень та В. Ільїн, виникає «нова антропосоціальна структура, зумовлена становленням нового способу розвитку людської цивілізації, яку по праву називають *техногенною*. Її характерні риси – самоорганізація, саморозвиток і креативне мислення» мають винятково важливе методологічне значення для педагогічної науки» [4, с. 3].

На думку академіка Н. Ничкало, «уміння протистояти новим викликам потребує прогностичності, інноваційності, високої професійності,

глибокого бачення процесів, що відбуваються в нашому суспільстві на початку XXI століття. Лише в системній діяльності на всіх рівнях, органічній єдності професійно-педагогічної дії можна досягати того високого цивілізаційного рівня, якого потребує сучасна доба» [6, с. 8].

Домінуючою цінністю в суспільстві стає високий рівень професійної освіти працівників, зумовлений широким поширенням інформаційних технологій, що швидко оновлюються, та інтенсивним інформаційним обміном на міжнародному, державному і регіональному рівнях. Ці процеси визначають конкретні вимоги до рівня професійної компетентності фахівців різного рівня.

Розглянемо найбільш значимі, на нашу думку, методологічні основи проектування змісту професійно-технічної освіти на засадах компетентного підходу.

Методологічний підхід до розробки теоретичних основ проектування змісту професійно-технічної освіти передбачає: по-перше, діалектичний взаємозв'язок педагогіки з такими науками, як: філософія, економіка, соціологія, психологія, фізіологія, а також з технічними й технологічними науками; по-друге, єдність і взаємозв'язок прогностичної і професійно-педагогічної концепції в розв'язанні основних завдань, педагогічних проблем; по-третє, системний аналіз і синтез досліджуваних предметів і явищ, що дає змогу встановити елементарний структурний і функціональний склад об'єкта; по-четверте, міждисциплінарне передбачення розвитку професійно-педагогічних систем у професійній освіті.

Теоретичними основами професійно-технічної освіти є загальні тенденції, ідеї, узагальнення і висновки соціально-економічного, науково-технічного, культурологічного, психолого-педагогічного розвитку; філософської теорії пізнання, теорії професійної діяльності, розвитку особистості, теорії міждисциплінарної інтеграції тощо.

Стратегічними напрямками розробки теорії педагогічного проектування є визначення прогностичних передбачень розвитку системи професійно-технічної освіти, утворення нової педагогічної системи проектування, розробка методологічних основ цієї системи, закономірностей і принципів її функціонування.

Для розв'язання поставлених завдань вивчалися питання взаємозв'язку науки і перспективних тенденцій розвитку економіки, виробництва, техніки, культури, ідеї інтеграції в науці, техніці, виробництві, ідеї інтенсифікації та індустріалізації наукових досліджень в професійно-технічній освіті, питання інтеграції знань, технологізації наукових дослі-

джень, питання розробки наукових концепцій розвитку сучасної професійно-технічної освіти на основі прогностичної функції педагогічної науки, розробки прогностичної моделі кваліфікованого робітника, економіко-професійної і педагогічної прогностики підготовки майбутніх кваліфікованих робітників, інноваційних процесів досягнення професіоналізму діяльності тощо.

Теорія педагогічного проектування повинна враховувати співвідношення соціальних, економічних, технічних, педагогічних прогнозів, вона має бути діалектично обґрунтованою і передбачати випереджальний розвиток професійно-педагогічних систем. Тому розроблення професійно-педагогічної концепції є актуальним завданням в сучасних умовах групування професій, динамічності змісту освіти, проектування інтенсивних освітніх систем, механізмів їх реалізації в педагогічній практиці.

Метою розробки теоретичних основ педагогічного проектування в системі професійно-технічної освіти є системне цілеспрямоване визначення і актуалізація мети, змісту, форм, методів, засобів, критеріїв на всіх рівнях прогнозування, абстрагування, їх конкретизація.

Основною функцією розв'язання наукової проблематики є забезпечення постійної відповідності між змінюваними соціально-економічними вимогами до особистості і професійно-технічної освіти та їх відображенням в перерахованих категоріях освітньої системи.

Сучасний період розвитку суспільства характеризується стійкими закономірностями суспільно-політичного, науково-технічного і морального порядку, серед яких можна виділити: зростання наукомістких виробництв, що потребують для ефективної роботи персоналу з фаховою освітою; інформаційний вибух, що приводить до збільшення обсягів інформації і потребує від фахівця здатності й навичок до самоосвіти, включення в систему безперервної освіти і підвищення кваліфікації; швидку зміну технологій, що викликає моральне старіння устаткування й вимагає від фахівця доброї фундаментальної підготовки й здатності швидко освоювати нові технології; пріоритетність наукових досліджень, що здійснюються на стику різних наук, успішність яких залежить від наявності глибоких і широких фундаментальних знань; комп'ютеризацію, що приводить до автоматизації як фізичної, так і розумової праці й, як наслідок, до зростання цінності творчої неалгоритмизованої діяльності й попиту на фахівців, здатних таку діяльність здійснювати.

Вплив виділених закономірностей на професійно-технічну освіту виокремлює такі тенденції її розвитку, як: фундаменталізація (поглиблен-

ня й розширення фундаментальної підготовки при скороченні загальних і обов'язкових дисциплін за рахунок ретельного відбору матеріалу, системного підходу до змісту і виділення його основних інваріантів); індивідуалізація (збільшення числа факультативних курсів за вибором учня, впровадження навчання за індивідуальними планами з урахуванням індивідуальних потреб, інтересів, схильностей, здатностей учнів при виборі форм і методів навчання); гуманізація і гуманітаризація (орієнтація на розвиток особистості професіонала, адже «підготовка «технарів» високого рівня без гуманітарних знань і «ліриків» без природничо-наукової бази стає неможливою») [2, с. 6].

У педагогічній науці поширені три концепції змісту освіти [3]. Перша абсолютизує роль науки в системі культури людського суспільства, однак при цьому залишається осторонь ряд важливих якостей особистості, формування яких має бути неодмінною характеристикою фундаментальної освіти (наприклад, здатність до самостійної творчості). Прихильники другої концепції представляють зміст як сукупність знань, умінь та навичок, які повинні бути засвоєні учнями. Характер цих ЗУНів не розкривається, що робить це визначення зручним для людей з різними поглядами. Фундаментальність освіти як явище в цьому розумінні потребує уточнення. З одного боку, фундаментальна освіта передбачає поглиблену підготовку з певного напрямку, вивчення складного кола питань з основних галузей науки, тобто «освіта вглиб». З іншого боку, фундаментальна освіта є поєднанням різнобічного гуманітарного й природничо-наукового знання на основі вивчення певного кола питань з основних галузей знань як даного напрямку науки, так і загальноосвітніх дисциплін, без яких немислима інтелігентна людина, тобто «освіта вшир». До фундаментальних дисциплін науковці відносять науки, основні визначення яких, поняття й закони первинні, не є наслідками інших наук. Третя концепція розглядає зміст освіти «як педагогічно адаптований соціальний досвід людства, ізоморфний людській культурі у всій її структурній повноті» [9, с. 3–4].

Як зауважує В. Краєвський, зміст освіти повинен включати, крім «готових» знань і досвіду, здійснення діяльності за стандартом, за зразком, також і досвід творчої діяльності, і досвід емоційно-ціннісних відносин [3]. За нинішніх умов професійно-технічні навчальні заклади повинні перейти до підготовки такого кваліфікованого робітника, який був би здатний до професійної мобільності і до «вибудовування своєї життєдіяльності». А тому значно зростає роль фундаментальних знань і вмінь, що дають змогу фахівцеві швидко переучуватися і якісно освоювати нові ви-

робничі й технологічні процеси. У результаті, фундаменталізація професійно-технічної освіти стає неодмінною і провідною умовою в системі підготовки майбутніх кваліфікованих робітників. Саме на її основі найбільш ефективно можуть бути сформовані такі якості майбутнього кваліфікованого робітника сучасного виробництва, як: професійна мобільність, здатність до постійного саморозвитку й самоосвіти, здатність до гнучкого мислення тощо.

Незаперечною умовою підвищення ефективності системи професійно-технічної освіти є її безперервне самооновлення. У комплексі необхідних сьогодні для професійно-технічної освіти змін особливий акцент робиться на оновленні її змісту на основі компетентнісного підходу. Зауважимо, що це не самоціль, а один із ключових елементів зміни системи професійно-технічної освіти, який разом з іншими її принциповими змінами, дасть змогу підняти систему професійно-технічної освіти на рівень, що відповідає європейським і світовим стандартам підготовки кваліфікованих робітничих кадрів. Тому питання проектування змісту професійно-технічної освіти набувають особливої актуальності в контексті реформування системи професійно-технічної освіти.

Педагогічне проектування є складним самостійним явищем, розуміння якого неможливе без звернення до технічних і гуманітарних витоків, традицій і сучасних досягнень педагогіки, що, в свою чергу, визначає його методологію і перспективи подальшого розвитку. Загальна теорія проектування складається зі знань по визначенню методів діяльності і технологій її організації, організації способів взаємодії при створенні різних конструкцій з розв'язання соціальних проблем. Педагогічне проектування має технічні корені (інженерія, архітектурне будівництво, машинобудування тощо).

Слово «проектування» походить від слова «проект», відомого в українській мові з початку XVIII століття, і виходить з латинського «projektus», що означає «витягування», «витягнуте положення», в перекладі з латинської «проект» означає «кинутий вперед», тобто задум у вигляді прообразу об'єкта. Наукове осмислення процесу і результатів проектування як спеціального виду діяльності почалося на рубежі XX – XXI ст., до цього часу складається специфічна рефлексія і діяльність проектування, розгорнута проектна термінологія.

Основоположниками проектної парадигми в педагогіці є видатні педагоги 20-х–30-х років XX століття, зокрема А. Макаренко, які виступили в ролі конструкторів нової педагогіки. Усе краще в людині, формування

сильної, багатой натури необхідно спеціальним чином проектувати, адже до наступного покоління будуть пред'явлені дещо змінені вимоги, причому зміни ці вноситимуться поступово, в міру зростання і вдосконалення усього громадського життя [5].

На сучасному етапі в педагогічному проектуванні людина виступає як результат системи навчання і виховання, що має всі ті властивості і якості, які закладаються в нього цими процесами.

Сьогодні головний акцент робиться на якість, перехід від знаннево-центристського до «компетентнісного» підходу, орієнтованого на результат. Компетентнісний підхід пов'язаний з підготовкою до майбутніх змін при переході на нові стандарти в системі професійно-технічної освіти. Донедавна феномен «компетентність» пов'язувався винятково із професійною компетентністю. Лише наприкінці ХХ століття вперше з'являється новий термін «ключові компетентності», які, на думку авторів «Стратегії модернізації змісту загальної освіти», повинні бути покладені в основу оновленого змісту освіти. Оскільки компетентність учня об'єднує в собі інтелектуальну і навичкову складові, то, з огляду цього, дефініцією поняття «компетентність» є засвоєний зміст освіти для розв'язання практичних і пізнавальних ціннісно-орієнтованих, а також комунікативних (загалом – життєвих) завдань [8].

Тож компетентність являє собою інтегральне особистісне утворення. У межах компетентнісного підходу з'являються різні типи компетентностей (професійна, технологічна, інформаційна, актуальна, соціальна, комунікативна та ін.). І кожна з них передбачає готовність індивіда до якихось конкретних дій. В даному разі ми теж говоримо про інтегральний феномен, що поєднує знання, уміння, навички і готовність, але це буде скоріш інструментальний, а не особистісний феномен. Поняття «компетентність» для майбутнього кваліфікованого робітника можна представити як готовність (підготовленість) до виконання тієї чи іншої соціальної ролі: робітника як такого (технологічна компетентність), професіонала в тій чи іншій галузі діяльності (професійна компетентність), члена суспільства (соціальна компетентність), учня (самоосвітня компетентність) та ін. Наприклад, технологічна компетентність передбачає готовність людини зрозуміти, присвоїти і реалізувати інструкцію, алгоритм діяльності; інформаційна компетентність – це готовність і здатність людини систематизувати, критично оцінювати, аналізувати одержану інформацію; комунікативна компетентність передбачає готовність ставити і досягати мети усної і письмової комунікації, одержувати необхідну інформацію, обстоювати свою точ-

ку зору; соціальна компетентність – це готовність і здатність співвідносити свої бажання з інтересами інших людей, продуктивно взаємодіяти з членами групи під час розв’язання загальних завдань тощо. Отже, у всіх випадках, коли ми говоримо про результат освіти, що виявляється в готовності людини ефективно поєднувати свої внутрішні (знання, предметні уміння, навички, способи діяльності, психологічні особливості тощо) і зовнішні ресурси для досягнення поставленої мети, маємо на увазі компетенції (інструментарій).

Найбільш істотними серед різних видів компетенцій для професійно-технічної освіти є ключові і професійні компетенції. Результати багатьох досліджень і наш власний досвід переконують, що важливе місце в структурі професійної підготовки належить сформованості ключових компетенцій.

В зв’язку з цим привернемо увагу до п’яти груп ключових компетенцій, яким Рада Європи надає особливого значення і якими повинні бути озброєні випускники загальноосвітньої і професійної школи: політичні і соціальні компетенції (здатність брати відповідальність на себе, брати участь у спільному прийнятті рішень, регулювати конфлікти ненасильницьким шляхом, брати участь у функціонуванні і поліпшенні діяльності демократичних суспільних інститутів); компетенції, що стосуються життя в багатокультурному суспільстві (розуміння відмінностей, повага один до одного, здатність жити з людьми інших культур, мов, релігій, переконань тощо); компетенції в галузі комунікації (володіння усною і писемною мовами, декількома мовами); компетенції, пов’язані з інформацією (володіння інформаційними технологіями, усвідомлення можливості їх застосування, здатність до критичного аналізу розповсюджуваної ЗМІ інформацією та реклами та ін.); компетенції, пов’язані з формуванням здатності до постійної самоосвіти як основи безперервної підготовки у професійному плані, досягнення успіху в особистому і суспільному житті.

Результати досліджень свідчать, що для успішної професійної діяльності випускників ПТНЗ у них повинні бути сформовані такі ключові компетенції: спілкування (комунікативні навички і здібності); уміння розв’язувати проблеми (уміння так планувати і виконувати дії, щоб одержати очікуваний результат); співпрацю (уміння здійснювати ефективну взаємодію в команді); саморозвиток (здатність організовувати свою діяльність, самопізнання, самооцінка, критичне та аналітичне мислення); компенсаційна готовність (здатність та вміння самотійно переборювати труднощі, які виникають при засвоєнні нового знання), підприємливість

(уміння «продати себе» на ринку праці, уміння проектувати свою діяльність і діяльність інших); володіння інформаційними технологіями (уміння не тільки використовувати відомі технічні програмні засоби обробки інформації, а й здатність до самостійного освоєння нових).

Для формування ключових і професійних компетенцій необхідно обирати таку технологію навчання, за якої учні більшу частину часу працювали б самостійно і вчилися планування, організації, самоконтролю й оцінці своїх дій та діяльності загалом [1]. Однією із таких технологій є модульний підхід до проектування змісту професійно-технічної освіти, основу якого становить активна навчально-пізнавальна діяльність учнів, що дає можливість індивідуалізувати темп оволодіння знаннями. Нами було зроблено спробу використати модульний підхід в навчанні для формування ключових компетенцій, перелік яких ми визначили в результаті дослідження наукової літератури та ринку праці.

Першим і головним напрямом зміни існуючого стану професійно-технічної освіти є її переорієнтація на особистість учня. Традиційна педагогічна наука і професійна школа розглядають учня, як правило, об'єктом навчально-виробничого і навчально-виховного процесу і не ставлять за мету прояву його власних можливостей у визначенні ключових елементів освітнього процесу – постановці цілей, уточненні змісту професійної освіти, виборі шляхів, способів і темпів його освоєння.

За своєю суттю, підготовка кваліфікованого робітника повинна носити випереджувальний характер по відношенню до виробничих процесів, що діють. Її головний орієнтир – професійна компетентність як поєднання фундаментальної технічної підготовки із врахуванням сучасних новацій, розвинена розумова діяльність і здатність до самовдосконалення, саморозвитку після закінчення професійно-технічного навчального закладу. У системі професійно-технічної освіти основною проблемою є не засвоєння величезного обсягу знань, що поступово збільшується, або хоч би орієнтація в потоці все зростаючої інформації, а проблема набуття, створення, виробництва унікального знання, в якому назріла особистісна потреба. Тобто освіта такого роду стає способом інформаційного обміну, який здійснюється на кожному етапі життєдіяльності особи впродовж всього життя.

За допомогою прогнозування і наступного проектування змісту професійно-технічної освіти на основі компетентнісного підходу повинна бути створена ідеальна модель майбутнього кваліфікованого робітника, яка за допомогою системи освіти буде впроваджена в практику.

У зв'язку з цим можна виділити три основні функції проектування змісту професійно-технічної освіти: прогностична, пов'язана з визначенням майбутнього стану професійно-технічної освіти на основі синтезу науки, техніки, виробництва; соціологічна, пов'язана з проектуванням особистісно і професійно-значимих якостей особистості, її норм і ціннісних орієнтацій на основі прогностичної моделі кваліфікованого робітника; професійна, пов'язана з проектуванням змісту професійно-технічної освіти, стандартів, навчальних планів і програм на основі прогнозування змін змісту праці, трудових процесів, інтеграції професій.

Таким чином, методологічними основами проектування змісту професійно-технічної освіти є взаємодія та зв'язок фундаментальних наукових підходів до вивчення проблеми: *системний підхід* дає можливість розглядати зміст професійно-технічної освіти з позицій цілісності, взаємовпливу і взаємозумовленості його компонентів, виявити його структуру, особливості організації та механізми його оновлення; *функціональний* спрямований на визначення та диференціацію функцій суб'єктів навчально-виробничого процесу, спрямованого на підготовку майбутніх професійно мобільних кваліфікованих робітників; *синергетичний* забезпечує адаптацію дидактичних аспектів ідей синергетики в зміст професійно-технічної освіти, їх творчого використання у моделюванні, управлінні навчально-виробничим процесом та прогнозуванні розвитку освітніх систем; *компетентнісний* передбачає застосування конструктів: компетентностей, компетенцій та метапрофесійних якостей; *аксіологічний* уможливорює підпорядкування змісту навчання майбутніх кваліфікованих робітників формуванню в них якостей, необхідних для виконання виробничих завдань та професійного розвитку особистості; *полісуб'єктний* передбачає єдність особистісно орієнтованого та діяльнісного аспектів у підготовці майбутніх кваліфікованих робітників і відображає сутність гуманістичної психології і педагогіки; дає можливість розглядати професійну підготовку майбутнього кваліфікованого робітника як результат цілеспрямованого професійного навчання, як спосіб професійної самореалізації особистості; *культурологічний* дає можливість розглядати підготовку кваліфікованих робітників до професійної діяльності як інтеграцію особистісного, інтелектуального і професійного зростання, формування елементів професійної культури, що створює умови для відповідного самовизначення та самореалізації особистості.

Список використаних джерел

1. Гетманская А.А. Формирование ключевых компетенций у учащихся [Электронный ресурс] / Анастасия Александровна Гетманская. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/213541/>. – Заголовок с экрана.
2. Гончаренко С. Фундаментальність професійної освіти – потреба часу / Семен Гончаренко // Проф.-техн. освіта. – 2005. – №1. – С. 5 – 6.
3. Краевский В.В. Общие основы педагогики : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Владимир Викторович Краевский. – М. : Академия, 2003. – 255 с.
4. Кремень В.Г. Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму : монографія / В.Г. Кремень, В.В. Ільїн ; Національна академія педагогічних наук України. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 368 с.
5. Макаренко А.С. Опыт методики работы детской трудовой колонии [Электронный ресурс] / Антон Семенович Макаренко // Педагогические сочинения: В 8 т., Т.1 – М. : Педагогика, 1983. – Режим доступа: <http://ruslit.traumlibrary.net/book/makarenko-ss08-01/makarenko-ss08-01.html#work001007>. – Заголовок с экрана.
6. Ничкало Н.Г. Соціальне партнерство – загальнодержавна справа / Нелля Григорівна Ничкало // Соціальне партнерство як інструмент оновлення змісту професійно-технічної освіти. – Матеріали Другої Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Кривий Ріг, 11–12 квітня 2013 р. – С. 8 – 11.
7. Симончук Е. Рабочий класс в Украине : хроника потерь / Елена Симончук // Социология : теория, методы, маркетинг. – 2005. – № 4. – С. 5 – 25.
8. Стратегия модернизации содержания общего образования // Управление школой. – 2001. – №30. – С. 2 – 16.
9. Тестов В.А. Фундаментальность образования: современные подходы / В.А. Тестов // Педагогика. – 2006. – № 4. – С. 3 – 9.

АКЦЕПТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИЩОЇ І ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

Здійснено аналіз основних концептуальних підходів до проблеми вищої освіти і професійної підготовки в умовах глобалізації. Охарактеризовано нові підходи та ідеї щодо розвитку вищої освіти, завдяки яким можливе розв'язання сучасних освітніх і економічних проблем: справедливості у взаємодії глобальної економіки і ринку праці; багатоваріантності моделей навчальних закладів; пріоритетності професійної підготовки, розвитку професійних навичок для скорочення масштабів бідності та підтримки інклюзивного й економічного розвитку; міжнародне і соціальне партнерство у сфері вищої освіти в умовах глобалізації.

Ключові слова: вища освіта, професійна підготовка, ринок праці, глобалізація.

Осуществлен анализ основных концептуальных подходов к проблеме высшего образования и профессиональной подготовки в условиях глобализации. Охарактеризованы новые подходы и идеи по развитию высшего образования, благодаря которым возможно решение современных образовательных и экономических проблем: справедливости во взаимодействии глобальной экономики и рынка труда; многовариантности моделей учебных заведений; приоритетности профессиональной подготовки, развития профессиональных навыков для сокращения масштабов бедности и поддержки инклюзивного и экономического развития; международное и социальное партнерство в сфере высшего образования в условиях глобализации.

Ключевые слова: высшее образование, профессиональная подготовка, рынок труда, глобализация.

The article presents the analysis of the main conceptual approaches to the problem of higher education and vocational training in the context of globalization. Characterized by new approaches and ideas for the development of higher education, through which is possible to solve the modern educational and economic problems of justice in the interaction of the global economy and the labor market; a multivariate model of educational institutions; prioritize training, skills development for poverty reduction and support inclusive and economic development; international and social partnership in the sphere of higher education in the context of globalization.

Keywords: higher education, vocational training, labor market, globalization.

Забезпечення інноваційного розвитку освіти і науки з урахуванням високого потенціалу національної освітньо-наукової системи, виведення її на рівень європейської і світової якості проголошуються стратегічними завданнями у програмних документах української держави, зокрема, в Програмі економічних реформ на 2010–2014 рр. «Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава», Посланні Президента до Верховної Ради «Про внутрішнє та зовнішнє становище України у 2013 р.», Указі Президента України «Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні» (2010), Національній доповіді

«Новий курс: реформи в Україні. 2010 – 2015» (2010), «Стратегії інноваційного розвитку України на 2010 – 2020 рр. в умовах глобалізаційних викликів» (2009), «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр.» (2012) та інших. Основна мета освіти – це розвиток особистості людини як найвищої цінності суспільства, її здібностей, моральних якостей. Важливою є також підготовка до професійної діяльності у вищій школі.

Методологічним аспектам розвитку вищої школи та професійної підготовки значної уваги надавали вітчизняні і зарубіжні вчені: В. Андрущенко, Г. Балл, І. Бех, В. Гесць, М. Згуровський, І. Зязюн, В. Кремень, Н. Кузьміна, В. Луговий, О. Матвієнко, Н. Ничкало, В. Радкевич, В. Рибалка, А. Сбруєва, С. Сисоєва, М. Солдатенко та ін.

Розвиток вищої освіти і професійної підготовки на межі XX і XXI століть розглядається науковцями крізь призму новітніх світових тенденцій, що супроводжується переглядом освітніх стратегічних пріоритетів і ціннісних уявлень, методологічних і методичних засад, уточненням функцій. Водночас, аналіз наукових доробок свідчить, що проблема методології розвитку вищої освіти і професійної підготовки потребує додаткового вивчення.

Отже, наша мета – охарактеризувати концептуальні підходи до розвитку вищої освіти та професійної підготовки на початку XXI століття.

Кінець XX – поч. XXI століття характеризується появою нових підходів та ідей до розвитку вищої освіти, завдяки яким можливе розв’язання сучасних освітніх і економічних проблем. Серед них – проблеми справедливості у взаємодії глобальної економіки і ринку праці; багатоваріантності моделей навчальних закладів; пріоритетності професійної підготовки, розвитку професійних навичок для скорочення масштабів бідності та підтримки інклюзивного та економічного розвитку; міжнародне і соціальне партнерство у сфері вищої освіти.

Зазначимо, що у взаємодії глобальної економіки і ринку праці важливе значення має ідея справедливості, оскільки на сучасному етапі інтернаціоналізації потреби суспільного розвитку набувають всезагального характеру. Для їх задоволення потрібні ресурси, які окрема держава або група держав не спроможні надати, а тому виникає необхідність мобілізації ресурсів на планетарному рівні. Необхідність упорядкування процесів користування планетарними ресурсами, а також врегулювання питань щодо створення та споживання глобальних публічних благ потребують справедливого підходу. У доповіді Всесвітньої комісії із соціальних аспектів

глобалізації Адміністративної ради Міжнародного бюро праці «Справедлива глобалізація: створення можливостей для всіх» (2004) [16, с.Х] закріплено положення щодо моральних та етичних засад вищої освіти і професійної підготовки, суть якого полягає в тому, що «економіка стає все більш глобальною, в той час як соціальні та політичні інститути залишаються в основному місцевими, національними або регіональними. Невідповідність між економікою і суспільством підриває соціальну справедливість», а потенціал глобалізації повинен використовуватися для створення кращого світу, формування поваги, людської гідності й рівноцінності кожної людини, прагнення до більш відкритого процесу, який має справедливий характер і створює блага та реальні можливості для найбільшої кількості людей і країн; прагнення до глобалізації із соціальним виміром, яка підтримує людські цінності і поліпшує добробут людей з погляду їх свободи, процвітання і безпеки» [16, с. 4 – 5].

Положення доповіді спрямовують суспільство до забезпечення етичних основ глобалізації [16, с. 8], що, на нашу думку, безпосередньо має відношення до розвитку вищої освіти і професійної підготовки: повага до прав людини та людської гідності; повага до різноманітності культур, релігії, політичних та громадських поглядів за повної поваги до загальних принципів; справедливість; солідарність як усвідомлення спільності і глобального громадянства, а також добровільне прийняття взаємовідповідальності, визнання того, що у взаємозалежному світі бідність або пригнічення створюють загрозу процвітання і стабільності; повага до природи; моральні цінності і принципи, що повинні стати основою демократичного управління глобалізаційними процесами [16, с. 25 – 60].

Аналіз документальних і наукових джерел засвідчує, що пріоритетними напрямками розвитку вищої освіти і професійної підготовки на початку XXI століття є: інвестування з метою забезпечення ефективності підготовки майбутніх фахівців; посилення діяльності на міжнародному рівні; визнання знань та інформації основою соціальної інтеграції, а їх взаємодію – основою глобальної конкурентоспроможності [16, с. 120 – 121]; реалізація глобальних соціальних та економічних цілей міжнародними організаціями, урядами і парламентами, діловими колами, громадянським суспільством; налагодження діалогу, партнерських відносин як демократичних інструментів формування справедливого світопорядку [16, с. Х – ХІ].

Проблеми зайнятості та професійної підготовки, зокрема проблеми освіти і кваліфікацій, розглядалися *Міжнародною організацією праці*. У доповіді МОП «Професійні навички, необхідні для працевлаштування і

підвищення продуктивності праці» (2010) проголошуються стратегічні пріоритети професійної підготовки: включення проблем розвитку професійних навиків в галузеві чи національні стратегії розвитку; розвиток професійних навичок для скорочення масштабів бідності та підтримки економічного розвитку. Стимулами для підприємства оголошуються зниження податків, виплата субсидій для соціального страхування, надання допомоги у зміні компонування робочих місць тощо [13, с. 111 – 130],

Пріоритетом професійної підготовки, розвитку професійних умінь і навичок має бути скорочення масштабів бідності та підтримка інноваційного й економічного розвитку. Висновки 97-ої Міжнародної конференції праці (2008) проголошують застосування комплексного підходу до розвитку професійних навичок, що передбачає таку послідовність [478, с. 13]: постійність і безперервність у навчанні, яке починається з дошкільного та початкового навчання, забезпечення належної підготовки дітей до навчання у середній та вищій школі, що включає в себе профорієнтацію, надання інформації про ринок праці і допомагає молодим людям вийти на ринок праці; надання працівникам та підприємцям можливості продовжувати навчання з метою підвищення кваліфікації та засвоєння нових навичок упродовж всього життя; розвиток базових професійних навичок (охоплюючи вміння читати, писати і рахувати), комунікативних навичок, навичок роботи в колективі, здатність до навчання, а також знання прав працівника та розуміння підприємницької діяльності для представників всіх професій; застосування професійних навичок, які дають змогу працівникам застосовувати знання та досвід в нових сферах (систематизація, стандартизація, оцінювання і атестація професійних навичок) так, щоб соціальні партнери на національних, регіональних або міжнародних ринках праці могли легко визначати рівень кваліфікації в різних видах діяльності; наявності можливості професійного навчання, мотивації та здатності продовжувати навчання і підтримку у використанні такої можливості, а також визнання набутих навичок [14, с. 23– 24].

Аналіз стратегії МОП «Кваліфікована робоча сила для інтенсивного, сталого і збалансованого економічного росту» (2011) засвідчив, що ключовими положеннями документа є такі: широка доступність якісної загальної освіти як основи майбутньої професійної підготовки; формування міцних зв'язків між сферою праці та постачальниками послуг професійної підготовки, що забезпечує відповідність набутих професій потребам підприємств; безперервне навчання на робочому місці впродовж життя, що допомагає адаптуватися до швидкозмінних умов; прогнозування майбут-

ніх потреб у кадрах і формування відповідних професійних компетенцій, постійна взаємодія між працедавцями і навчальними закладами, узгоджена робота державних органів та установ, повна інформація про ринок праці, аналітична робота, що виступає необхідною умовою для своєчасного виявлення потреб у кадрах; забезпечення як для чоловіків, так і для жінок широкого доступу до здобуття професійної підготовки, і особливо, для вразливих соціальних груп (молодь, низько-кваліфіковані працівники, працюючі інваліди, сільське населення) [9, с. IV – V]. Таким чином, у документах МОП відображено спрямування світового і європейського суспільства на розвиток професійних навичок особистості, на сприяння формуванню цивілізаційного ринкового середовища, що має забезпечити конкурентоспроможність країни, підвищення рівня життя.

Вивчення проблеми багатоваріантності моделей навчальних закладів дає можливість стверджувати, що основна увага дослідників [1; 4; 10; 18] зосереджена на формуванні знань в умовах університетської підготовки, виникненні високопрофесіоналізованої індустрії знання, на формуванні «суспільства, заснованого на знаннях» і «суспільства високих технологій» [7, с. 85], на організації університетів як центрів гуманітарного знання як осередків соціально-економічних, природничо-наукових, технічних і технологічних досліджень, чітко орієнтованих на виробництво і ринок.

У доповіді Міжнародної комісії з освіти для XXI століття ЮНЕСКО, очолюваної Ж. Делором «Освіта: прихований скарб» (1996), наголошується на важливості чотирьох основних принципів освіти: вчитися знати, вчитися робити, вчитися жити разом і вчитися бути [12, с. 23 – 24]. Особливу увагу на розвиток вищої освіти звернуто в декларації Всесвітньої конференції ЮНЕСКО «Вища освіта у XXI столітті: підходи та практичні заходи» (1998), основними положеннями якої є: відповідальність вищої школи за підготовку фахівців, розробку програм та проведення досліджень у галузі освіти; спрямованість підготовки громадян у системі вищої школи на формування вмінь самостійно мислити і бачити в культурних відмінностях хорошу можливість для плідного діалогу; необхідність для університетів стати активними учасниками вирішення актуальних, злободенних проблем сучасності: ліквідація бідності, нетерпимості, жорстокості, неписьменності, голоду, збереження навколишнього середовища; академічні свободи; кооперація та співпраця в контексті університетської освіти, що потребує докорінних змін; розширення можливості для навчання дорослих.

Положення декларації Всесвітньої конференції ЮНЕСКО про формування вищих навчальних закладів як науково-освітніх осередків зорієнтовано на «забезпечення сталого розвитку людства», освіти впродовж життя (оновлення професійних знань, забезпечення додаткової підготовки, навчання новим спеціальностям), формування пропозицій, поряд з фундаментальною підготовкою з основних дисциплін, різноманітних освітніх програм, передбачивши видачу проміжних дипломів та створення «освітніх ланцюжків» між різними навчальними курсами і дисциплінами. ВНЗ повинні визначити зв'язки і відносини ланок такого «освітнього ланцюга», щоб будь-яка людина, незалежно від ступеня навчання, могла самостійно керувати власною професійною підготовкою [3, с. 24 – 26].

Ще одна концептуальна ідея щодо вищої освіти і професійної підготовки полягає у визначенні університету як: осередку формування необхідних етичних норм, політичної неупередженості, критичного підходу і, поряд з цим, більш високого ступеня актуальності по відношенню до проблем суспільства і світу праці, причому, довгострокова орієнтація повинна ґрунтуватися на соціальних цілях і потребах, включаючи повагу культур і охорону навколишнього середовища. Вища освіта повинна зміцнювати свої функції, пов'язані зі служінням суспільству, особливо свою діяльність по боротьбі з убогістю, нетерпимістю, насильством, неписьменністю, голодом, погіршенням навколишнього середовища та хворобами, головним чином, шляхом застосування міждисциплінарного та трансдисциплінарного підходу до аналізу проблем і питань, відповідати очікуванням суспільства; інститут зміцнення співробітництва з ринком праці, аналізу і прогнозування громадських потреб. Підкреслимо, що головною турботою вищих навчальних закладів з метою сприяння забезпеченню зайнятості випускників має стати формування підприємницьких навичок і заохочення ініціативи студентів, які все більше будуть виступати не тільки в ролі тих, хто шукає роботу, але і, перш за все, майбутніх працедавців. Вищі навчальні заклади повинні надавати студентам можливість для всебічного розвитку своїх здібностей та формування соціальної відповідальності (Стаття 7) [3, с. 28].

Вивчення документів міжнародних організацій, зокрема Комюніке конференції європейських міністрів вищої освіти «Європейський простір вищої освіти у новому десятилітті» (м. Льовен та Лувен-ля-Ньов, 2009) засвідчили визначення ряду стратегічних напрямів розвитку вищої освіти і професійної освіти на період 2011–2020 рр: спрямування основних зусиль на завершення розпочатих реформ (забезпечення широкої мобіль-

ності студентів і викладачів, поліпшення якості викладання та навчання у вищих навчальних закладах, підвищення можливості працевлаштування випускників, а також забезпечення якісної вищої освіти для всіх); розвиток академічної свободи, автономності та відповідальності вищих навчальних закладів як принципів Європейського простору вищої освіти, зростання ролі вищих навчальних закладів у зміцненні демократичних суспільств і посиленні суспільної єдності; сприяння створенню студентоорієнтованого освітнього середовища; нарощування зусиль в контексті соціального виміру для забезпечення рівних можливостей отримання якісної освіти, що є основним рушієм для нововведень в контексті економічного і соціального розвитку в орієнтованому на знання світі [2].

Аналіз наукових джерел засвідчив актуальність проблеми *міжнародного і соціального партнерства*. Глобальна освітня ініціатива (ГОІ) [6] визначає пріоритетність вищої освіти для всього суспільства; важливість зацікавленості приватного сектора в ефективній системі освіти: вона має вирішальне значення для економічного зростання, створює кваліфіковану робочу силу, збільшує купівельну спроможність населення і підвищує продуктивність. Загальна мета Глобальної освітньої ініціативи – формування підходів щодо стимулювання сфери освіти на глобальному, регіональному та національному рівнях шляхом створення міжнародної системи партнерства (МСП) та за участі приватного сектора.

Визначення особливостей освітнього транскордонного співробітництва і науково-технічного співробітництва у вищій школі зумовили здійснення аналізу таких завдань з модернізації системи вищої освіти в Європі, що обґрунтовано Європейською комісією у стратегії «Європа – 2020» (2011): збільшення кількості випускників навчальних закладів шляхом залучення широких верств суспільства до вищих навчальних закладів та скорочення числа тих, хто залишає навчання; підвищення якості викладання, підвищення професійного рівня науково-педагогічних кадрів, забезпечення випускників знаннями і компетенціями, необхідними для успішного застосування в майбутній професійній діяльності; надання більше можливостей студентам отримати додаткові навички у процесі навчання та стажування за кордоном, а також сприяння транскордонному співробітництву з метою підвищення продуктивності вищої освіти; зміцнення «трикутника знань» – освіти, науки і бізнесу – з метою сприяння розвитку інноваційно-дослідницького потенціалу; створення ефективного фінансового управління і механізмів для підтримки поширення передового наукового та педагогічного досвіду [8].

У доповіді Світового банку «Формування суспільства, заснованого на знаннях. Нові завдання вищої школи» (2001) вища освіта розглядається як один з важливих елементів єдиної системи освіти та визнається необхідність комплексного підходу до освіти як до єдиної системи розвитку людського капіталу, що виконує такі найважливіші функції, як формування гуманітарного і соціального капіталу, а також є важливим суспільним благом глобального масштабу [15, с. XIX]. Основоположними ідеями є наступні: розвиток і застосування знань як головних чинників соціально-економічного прогресу; необхідність вищої освіти для формування, поширення і застосування знань, а також для створення технічного і професійного потенціалу; держава створює сприятливі умови вищим навчальним закладам різних профілів для застосування інноваційних підходів і чіткого реагування на потреби глобальної конкурентної економіки, заснованої на знаннях, на зміну вимогам ринків праці, яким необхідний високорозвинений людський капітал; сприяння Світового банку країнам-клієнтам у використанні міжнародного досвіду та залученні ресурсів, необхідних для підвищення результативності роботи систем вищої освіти цих країн [15, с. 5 – 6].

Значний вплив вища освіта має на динаміку зайнятості і працевлаштування на ринку праці. У зв'язку з цим здійснений аналіз щодо напрямів діяльності вищої школи і статистичних показників євростату і національних статистичних даних показав сприяння формуванню демократичного суспільства, заснованого на знаннях: підтримка інновацій за рахунок створення нових знань, забезпечення доступу до глобальних джерел знань та адаптації знань для місцевих умов; вклад у формування людського капіталу за допомогою підготовки кваліфікованої і гнучкої робочої сили, в тому числі висококваліфікованих учених, фахівців, технічних працівників, вчителів системи базової та середньої освіти; створення основи для розвитку демократії, державного будівництва та соціального партнерства [15, с. 24]. При цьому, як правило, університет розглядається як науково-освітньо-промисловий комплекс. «Знання самі по собі не трансформують економіку; одночасно немає і гарантій того, що інвестування в наукові дослідження і розробки або в інші продукти вищої освіти принесе позитивну віддачу» [15, с. 25 – 26]. У частині «Формування людського капіталу» основоположною визначена ідея щодо «наявності розгорнутих систем освіти, які охоплюють все ширші верстви населення, що дасть змогу забезпечувати зростання частки висококваліфікованих фахівців, стати «новою

стратегією розвитку, опорою економічного зростання на основі знань» [15, с. 26].

У контексті прогностичного розвитку вищих навчальних закладів все більшої актуальності набувають проблеми диверсифікації моделей вищої освіти, форм і критеріїв набору, що необхідні як в світлі міжнародної тенденції до масового попиту, так і для забезпечення доступу до різних форм здобуття освіти, а також для розширення доступу для все більш широких верств населення в перспективі освіти впродовж життя, що передбачає наявність постійних відкритих можливостей для початку і завершення вищої освіти. «Навчальні заклади повинні бути потенціалом забезпечення широкого різноманіття можливостей у сфері освіти та підготовки кадрів таких, як: традиційні ступені, короткострокові курси, навчання протягом неповного дня, гнучкий розклад, модульні курси, дистанційне навчання з відповідною підтримкою тощо» [3, с. 30 – 34].

Перебудова програм та навчальних планів на основі міждисциплінарного та мультидисциплінарного підходів до навчання та наукових досліджень аналогічним чином буде вимагати суттєвої реорганізації лабораторій, що служать для забезпечення науково-технічних програм. Водночас для створення активнішого та інтерактивного навчального середовища у професорсько-викладацького складу має бути чітке бачення цілей впровадження нових технологій і найбільш ефективних шляхів педагогічної інтеграції». Комбінування навчання в режимі он-лайн із заняттями традиційної форми дає студентам більше можливостей для розвитку соціальних аспектів навчання за допомогою прямого спілкування, діалогу, дискусій, дебатів тощо. Звідси впливає одне з важливих завдань університетської освіти – підготовка науково-педагогічних кадрів. У результаті трансформації академічних і педагогічних підходів поглиблюються вимоги і до професії викладача, оскільки ВНЗ мають бути здатними швидко реагувати на мінливі сигнали з ринку праці та оперативно пристосовуватися до технологічних змін, що може викликати необхідність більш гнучкої системи прийому на роботу, розстановки викладацьких кадрів і оцінки якості їх роботи [15, с. 36 – 41].

Ідея взаємодії науки та бізнесу в контексті вищої освіти і професійної полягає у підвищенні значущості соціоекономічної складової дослідження, посиленні ролі малих і середніх бізнес-інституцій у спільних проєктах, тенденції до глобалізації, спеціалізації та міждисциплінарності наукових досліджень. Аналогічні завдання визначені й учасниками Ер-Ріадської конференції (Саудівська Аравія, 2011) [17].

Таким чином, на початку ХХІ століття стратегічними завданнями є: перетворення вищої освіти на освіту дослідницького спрямування; зростання якісного та кількісного складу контингенту студентів та їх мобільності, масовість та загальність вищої освіти; удосконалення структури вищої освіти та урізноманітнення мережі навчальних закладів; професіоналізація та диверсифікація вищої освіти; розробка механізмів та широке впровадження методів інноваційного і розвивального навчання, орієнтованих на розвиток творчого потенціалу особистості.

Список використаних джерел

1. Андрущенко В. П. Наука, освіта і культура України в постболонському просторі / В. П. Андрущенко // Вища освіта України. – 2004. – № 4. – С. 11 –13.
2. Болонський процес 2020 – Європейський простір вищої освіти у новому десятиріччі СО / Комюніке Конференції міністрів європейських країн, відповідальних за сферу вищої освіти, Льовен і Лувен-ля-Ньов, 28–29 квітня 2009 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.mon.gov.ua
3. Высшее образование в Европе. Транснациональное образование: возможность доступа или создание препятствий. – 2000 – №3. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.aha.ru/~moscow64/educational_book.
4. Гидденс Э. Ускользающий мир: как глобализация меняет нашу жизнь / Э. Гидденс. – М. : Весь мир, 2004. – 120 с.
5. Глобальная инициатива по образованию: Всемирный экономический форум. Январь, 2007 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.unesco.org/education/GEI_brochure.pdf.
6. Государственные приоритеты в науке и образовании / А. И. Ракитов, А. Н. Авдулов, Н. И. Иванов и др. – М.: РАН ИНИОН, 2001. – С. 97.
7. Европа 2020: Стратегия устойчивого роста / Европейская стратегия экономического развития; 03. 03. 2010. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://ec.europa.eu/europe2020/index_en.htm.
8. Квалифицированная рабочая сила для интенсивного, устойчивого и сбалансированного роста. Группа двадцати: стратегия в области профессиональной подготовки кадров / Группа технической поддержки по вопросам достойного труда и Бюро Восточной Европы и Центральной Азии. – М. : МОТ, 2011. – 55 с.
9. Луговий В. І. Світовий досвід професіоналізації освіти: концептуальні засади і практична реалізація / В.І. Луговий // Педагогіка і психологія. – 2010. – № 2(67)'10. – С.5 – 22.
10. Міжнародні норми щодо ключових компетенцій [Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations DESECO [Електронний ресурс].–Режим доступу: <http://www.oecd.org/dataoecd/48/22/41529556.pdf>.

11. Образование: сокрытое сокровище [публикация реферата главы доклада, посвященной целям образования, а также разделов, затрагивающих проблемы высшего образования] // Альма матер. –1997. – № 9. – С. 22 – 27.
12. Политика в сфере занятости во имя социальной справедливости и справедливой глобализации: доклад о периодически обсуждаемых вопросах по проблемам занятости, 2010 год. Доклад VI. // Междунар.конф. труда, 99-я сессия 2010 г. – С. 185./ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public> .
13. Професійні навички, що сприяють зростанню продуктивності, зайнятості та розвитку (SkillsforImprovedproductivity, employmentgrowthanddevelopment): Звіт V. Міжнародна конференція праці, 97-а сесія. – Женева, 2008. – 182 с.
14. Формирование общества, основанного на знаниях: новые задачи высшей школы : пер. с англ.; – М: Весь Мир, 2003. – 232 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.worldbank.org.ru/ECA/Russia.nsf>
15. Халонен Т. Справедливая глобализация: создание возможностей для всех: доклад Всемирной комиссии по социальным аспектам глобализации (язык – русский) / Тарья Халонен, Бенджамин Уильям Мкапа. – Женева: Бюро МОТ, 2004. – С. X. – 194 с.
16. Эр-Риядское заявление по системе университетов мирового класса // Международное высшее образование. – 2011. – № 64 [Электронный ресурс].– Режим доступа: <http://ihe.nkaoko.kz/archive/118/1043/>
17. Masuda Y. The Information Society as Postindustrial Society / Y. Masuda. – Washington : World Future Soc., 1983. – 194 p.

РОЗВИТОК УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ ОФІЦЕРІВ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Розглядаються історико-педагогічні аспекти розвитку управлінської культури офіцерів у педагогічній теорії та військовій практиці.

Ключові слова: управління, культура, управлінська культура.

Рассматриваются историко-педагогические аспекты развития управленческой культуры офицеров в педагогической теории и воинской практике.

Ключевые слова: управление, культура, управленческая культура.

In article the general condition the psychological and pedagogical aspects of administrative culture of officers in the pedagogical theory and military practice is considered.

Keywords: management, culture, administrative culture.

На сучасному етапі реформування та розвитку Збройних сил (ЗС) України все більш актуальною стає проблема підготовки військових управлінців з глибокою науковою освітою, розвинутим творчим мисленням, високою управлінською культурою, здатних ефективно розв'язувати весь комплекс завдань, що постають перед ними, а також постійно нарощувати науково-теоретичний потенціал і практичний досвід в умовах бурхливого розвитку засобів сучасної збройної боротьби, змін її форм та способів ведення.

Зацікавленість проблемою розвитку управлінської культури офіцерів у педагогічній теорії та військовій практиці підвищилася в перше десятиріччя ХХІ ст. Це пояснюється об'єктивними умовами розвитку суспільства і функціонування військових формувань. Збільшення обсягу і складності завдань ЗС України, науково-технічна революція, нові засоби збройної боротьби потребують формування та розвитку в офіцера сучасних знань, навичок і вмінь, всебічного розвитку його управлінських і командирських здатностей.

Ефективність військової практики істотно залежить від її організації та оптимального управління. Керівників військових структур у всі часи вважали особливою групою, оскільки управління військами серед з усіх видів людської діяльності є одним з найбільш складних, напружених і відповідальних.

Насамперед зазначимо, що проблемі управління та управлінській діяльності офіцера приділяли увагу українські науковці (О. Бойко, В. Маслов, Т. Мацевко, С. Мосов, О. Рейш, І. Руснак, В. Свистун,

І. Смаглюк, В. Телелим, В. Ягупов та ін.). У їхніх працях, а також працях зарубіжних та інших вітчизняних вчених визначалися та удосконалювалися окремі аспекти означеної проблеми, які у подальшому заклали основу змісту поняття «управлінська культура офіцера».

Процес розвитку управлінської культури офіцерів безпосередньо пов'язаний з генезисом управлінської культури людства. Потреба в управлінні суспільством виникла з давніх-давен. Вона зумовлена біологічною та, насамперед, соціальною природою людини. Це – невід'ємна характеристика її суті, бо без участі в спільній діяльності вона не може формуватися, існувати та розвиватися як соціальна істота. Результативність спільної діяльності насамперед забезпечується наявністю чіткої організації та координації дій її учасників. Таким чином, цивілізоване суспільство потребує керівника або групи людей, які здійснюють функції організації та координації, тобто управління спільною діяльністю [1, с. 24].

На нашу думку, важливим для з'ясування і розуміння суті поняття «управлінська культура офіцера» є розкриття суті понять «управління» та «культура», й бажано, в різних аспектах. Кожне визначення поняття «управління» у філософії і психології відображає його наукове осмислення та суть, певним чином, відображає специфіку. Проте дати чітке його визначення непросто: «...управління – це умовне поняття, яке потребує уточнень у більшості випадків його використання», – вважає український психолог С. Москвичев [3, с. 15].

Цю думку також підтримує А. Атаєв, пропонуючи розуміти цю дефініцію як функцію, процес, абстрактне поняття, організацію, залежно від застосування у конкретній сфері.

Так, у *філософському* трактуванні поняття «управління» – це функція організованих систем (біологічних, технічних, соціальних), яка забезпечує збереження їх структури, підтримку режиму діяльності, реалізацію її програми та мети.

Поняття «управління» у *психологічному* смислі це: спрямований вплив на якийсь об'єкт з метою активізування його динаміки, змінювання стану чи надання нової якості; спрямований вплив на систему чи окремі процеси, які в ній відбуваються, з метою зміни її стану чи надання нових властивостей і якостей; свідомий і цілеспрямований процес впливу на свідомість і поведінку індивіда, членів групи та організації для підвищення організованості й забезпечення ефективності їх спільної діяльності [3, с. 15].

Управління як соціальне явище і як сфера людської практики зародилося разом з цивілізацією і розвивалося в процесі її еволюції. Підтвер-

дженням зазначеного є те, що теорія управління як самостійна наукова дисципліна оформилася лише на початку ХХ ст. Водночас, аналізуючи зміст процесу управління як виконання офіцером конкретних управлінських функцій, ми також намагалися з'ясувати, наскільки український термін «управління» і, відповідно, процес, що відображається за його допомогою, відповідає англійському терміну «менеджмент», що нині дуже популярний в Україні. У найзагальнішому розумінні ці два терміни справді тотожні. Аналізуючи їх більш глибоко, не слід забувати про дві суттєві відмінності. По-перше, коли американці кажуть «management», вони завжди мають на увазі особу менеджера – суб'єкта управління в будь-якій організації. По-друге, коли говорять «менеджер», мають на увазі професіонального керівника, який пройшов спеціальну підготовку й усвідомлює, що він є представником окремої професії, а не просто інженером, економістом, педагогом, командиром, який здійснює управлінську діяльність [4, с. 36].

Розглядаючи управління як діяльність, ми будемо виходити з тотожності термінів (і відповідно процесів) «управління» і «менеджмент» і використовувати їх як синоніми.

Латинське *cultura* перекладається як виховання, догляд, освіта, розвиток, система програм людської діяльності, поведінки і спілкування людини для зміни та удосконалення суспільного життя в усіх його основних виявах [2, с. 439]. Спочатку слово вживалося для означення діяльності людини по створенню матеріальної і духовної культури (*cultus atque humanitas*), працюючи на землі. Потім це поняття почали використовувати для означення процесу й розвитку духу – *cultura animi*, *cultura litterarum*, вправлення духу. Пізніше ним почали визначати витончену, вишукану поведінку людини. Ще раніше вчені Риму поширили вживання терміна *cultura* для характеристики людини, на означення її вихованості, що є результатом тривалого і всебічного процесу діяльності: догляд, освіта, розвиток [4, с. 15].

Поняття культура є узагальнюючим і має кілька значень. Наприклад, говорять про управлінську культуру суспільства, частини суспільства, окремої особистості і, врешті-решт, про управлінську культуру офіцерів.

У широкий науковий обіг увійшли такі різновиди поняття, як: професійна культура, управлінська, педагогічна, акторська, виконавська, виховна, особистісна, світоглядна, правова, політична, екологічна, емоційна культура тощо. Отже, культура суспільства надзвичайно динамічна, оскільки сучасне покоління може розвиватись лише на основі творчого використання культурних цінностей попередніх поколінь для свого подальшого соціаль-

ного прогресу. Суспільство відтворює і вдосконалює себе, тільки наслідуючи і творчо переробляючи вже наявні багатства культури [4, с. 16].

Зважаючи на важливість дотримання одвічних моральних принципів, вироблених людством, і таких, що кваліфікуються як загальнолюдські правила існування і взаємовідносин, цілком слушним буде вживання такого словосполучення, як управлінська культура, оскільки вона якнайповніше відбиває той комплекс знань, навичок, умінь, компетенцій, відношень і здатностей, якими опановує офіцер, щоб на основі Статутів ЗС України виконувати свої функціональні управлінські обов'язки та повноваження.

Таким чином, *«управлінська культура офіцера»* це – інтегральна його властивість як суб'єкта управління, яка проявляється у процесі професійної управлінської діяльності з військовими підрозділами та частинами, характеризує особливості його професійної свідомості, підсвідомості, поведінки, спілкування та управлінської діяльності, а також стимулює його творчий розвиток як суб'єкта військового управління у процесі реалізації посадових компетенцій.

Одночасно для розуміння такого складного феномена, як управлінська культура, бажано розглянути й її процесуальний аспект, оскільки її функціонування є постійним перетворенням індивідуального багатства керівника у загальні форми культури, а з цих загальних форм знов – у індивідуальне багатство керівника. У цьому контексті ми бачимо взаємозв'язок і взаємовплив між керівником і культурою. Вчені (В. Біблер, І. Ільяєва, Л. Коган та ін.) розглядають культуру як змінювання самої людини та її становлення як творчої особистості. Вивчення проблеми творчості (О. Леонтьєв, О. Матюшкин, Я. Пономарьов, С. Рубінштейн та ін.) дозволило у більш завершеному вигляді уявити собі культурно-історичну концепцію творчості, яка має важливе значення для визначення місця і ролі педагогічної творчості. Творчість, зокрема педагогічна, має бути розглянута як функція у культурно-історичному контексті. Результатом педагогічної творчості виступає управлінська культура. Форми, способи і сфери прояву творчості у професійній діяльності офіцера пов'язані з розвитком його управлінської культури й обумовлені мірою творчого підходу до власної управлінської діяльності. Проблема творчості одночасно є проблемою самореалізації особистості, прояву її особистісних сил і можливостей [1, с. 27].

Ф. Хміль на основі аналізу управлінської культури до її особливостей відносить те, що вона складається з чотирьох тісно пов'язаних між собою і взаємозалежних елементів: культури особистості управлінця, куль-

тури процесу управління, культури умов праці і культури документації. Визначальним елементом серед них є культура особистості управлінця [4, с. 18]. Маючи високу культуру, кожна особистість якісно виконуватиме свою роботу, тобто підтримуватиме високий рівень культури процесу управління і прагнутиме вдосконалювати організацію своєї діяльності. Культура особистості управлінця залежить від багатьох чинників і характеризується рівнем загальної культури, наявністю професійно важливих якостей, необхідних для виконання управлінських функцій відповідно до посади, яку обіймає керівник. Така культура визначається також глибоким і всебічним знанням науки управління та здатністю використовувати ці знання в процесі своєї управлінської діяльності (мистецтво управління) і, врешті-решт, стилем роботи управлінця. Командир будь-якої військової частини (з'єднання), під час виконання своїх службових обов'язків у процесі своєї професійної управлінської діяльності, керується тими ж правилами поведінки, які відображають суть взаємовідносин між людьми в суспільстві. Однак специфічність управлінської діяльності керівників, особливо офіцерів, визначає й специфічні вимоги до їх культури.

Намагаючись більш ретельно з'ясувати сутність наукового поняття «управлінська культура офіцера» як психолого-педагогічного феномену, важливо враховувати, що воно пов'язане передусім з феноменом «управлінська діяльність». Саме через категорію управлінської діяльності можна розглядати управлінську культуру офіцерів як засвоєння ними тих ціннісних орієнтацій, які дозволяють їм реалізувати себе в управлінській діяльності та функціональні обов'язки і повноваження, а також свій творчий управлінський потенціал. Важливо, що саме такий підхід дає змогу в центр дослідницької уваги поставити постать самого офіцера як суб'єкта управління. Управлінські здатності керівника є основою його успішної управлінської діяльності. Нині успіх в кар'єрі на військовій службі залежить від професійно важливих якостей офіцера більше, ніж від його професійної підготовки [4, с. 15].

Потреба в розвитку управлінської культури офіцерів зумовлюється, перш за все, стратегією і змістом курсу радикальних військових реформ, коли все більше підвищується роль особистісного чинника, рівня професіоналізму та культури управлінців [1, с. 25].

Аналіз сучасної наукової літератури свідчить про те, що основними шляхами розвитку управлінської культури офіцерів є глибоке оволодіння ними наукою управління, методами сучасного менеджменту; систематичне підвищення кваліфікації і загальної культури, аналіз і практичне уза-

гальнення результатів своєї управлінської діяльності, розвиток позитивних якостей [4, с. 16].

На основі конкретно-історичного аналізу військової теорії і практики автор статті розглянув управлінську культуру офіцерів в різні періоди розвитку суспільства. Вирішенню проблем державного і соціального управління, зокрема підбору кадрів на важливі посади шляхом оцінювання і перевірки їх заслуг перед суспільством, присвятив свої праці *Конфуцій* (552 – 479 рр. до н.е.). Великий китайський філософ, який належав до давнього клану військових, наголошував, що добре управління ґрунтується на доброчесності, а не на військовій силі, і посилати на війну непідготовлених воїнів – означає зраджувати їх.

Найбільш значними на той час у сфері управління, зокрема військового, були погляди генерала *Сунь-Цзи* (близько 600 р. до н.е.). Він є автором першого із відомих у світі військових трактатів – «Трактату про військове мистецтво», і вважав, що для перемоги в битві найбільш вагомим елементом є підготовка військ до неї, зазначаючи, що управляти масами – все одно, що управляти небагатьма: справа і в частинах, і в чисельності. Полководець – це розум, неупередженість, гуманність, мужність, суворість [1, с. 28].

«*У-цзи*» – другий за значимістю військовий канон Китаю, автором якого є полководець *У-Цзи* (друга пол. V ст. до н.е.). Він визначав п'ять правил перемоги полководця: правила керівництва, постійної готовності, відваги, обережності та простоти.

Отже, давньосхідні військові трактати були першими документальними джерелами, в яких наголошувалося на необхідності розвитку управлінської культури воєначальників до реалізації управлінських функцій. Військові трактати включені в систему військової освіти сучасного Китаю та Японії, а також використовуються при підготовці менеджерів різних сфер виробництва.

Сократ (469–399 рр. до н.е.) вважав, що може успішно управляти суспільними справами тільки той, хто досяг успіхів в особистих справах. Він проаналізував різні форми управління і на цій основі проголосив принцип універсальності управління. Полководець повинен бути діяльним, винахідливим, уважним, витривалим і хитромудрим; має бути одночасно м'яким і жорстким, потайним і відвертим, щедрим і жадібним, майстерним у нападі і в обороні.

Платон (428–348 рр. до н.е.), розглядаючи управлінську діяльність як важливий елемент системи життєзабезпечення суспільства, зробив спробу

розмежувати функції управління. Великий мислитель був впевнений, що одні народжені для управління, а інші – для землеробства і ремісництва [1, с. 29].

Ксенофонт (бл. 430–354 рр. до н.е.) зазначав, що для ефективного управління рабами необхідно застосовувати два способи – покарання та заохочення. Відповідно працю слід організувати таким чином, щоб пробудити в кожного дух змагальності і честолобні бажання. Він вважав управління особливим видом мистецтва [1, с. 29].

Аристотель (384–322 рр. до н.е.) пов'язував успіхи в керуванні людьми з такими елементами управління та організації, як централізація, децентралізація, розподіл повноважень, гармонійна взаємодія між членами організації, лідерство.

Значний внесок у розвиток теорії військового управління зробив *Олександр Македонський (Великий)* (356–329 рр. до н.е.), який створив перший орган управління – штаб, призначений для керування своїми великими військовими силами.

С. Тернбулл, П. Варлі, У.С. Уілсон та інші дослідники вивчали становлення та розвиток привілейованої верстви японського суспільства – *воїнів-самураїв* [1, с. 31]. Для нашого дослідження становлять інтерес аспекти духовного формування самурая, зокрема його підготовки до управлінської діяльності. У статуті «Будосьосинсю» – наставлення тому, хто стає на шлях воїна, зазначено, що самурай за своїм становищем стоїть вище інших привілейованих верств суспільства, бо він повинен управляти людьми, а тому його обов'язком є віддавання всіх сил для учіння і глибокого розуміння природи речей [1, с. 31].

Самураї створили кодекс «*Бусі-до*» або «шлях воїна», основна увага в якому приділялась формуванню у них таких якостей, як хоробрість, чесність, вірність, помірність, стоїцизм і повага. Вірним і справедливим шляхом управління людьми є знання особистісних якостей і особливостей усіх своїх підлеглих, недопущення упередженості при виконанні свого обов'язку – ось справжня справедливість самурая [1, с. 31].

Отже, у самураїв Японії не було створено стійкої системи розвитку управлінської культури воєначальників для управління військом. Основна увага приділялась індивідуальній, психологічній, духовній і військово-фізичній підготовці самурая. Проте самовиховання лицарських чеснот відіграло свою роль у подальшому розвитку управлінської культури в майбутніх командирів (начальників).

Історичні умови розвитку України сприяли збереженню прошарку професійних воїнів як особливої верстви суспільства та соціальної групи

до кінця XVIII ст. Усі давні військові формації організовувалися з почину держави і мали характер державного війська. Козаччина постала іншим способом, вона вийшла із суспільних низів, була від початку – народним військом. Козацтво – дивовижний випадок у світовій історії. Народ, який не мав своєї державності, створив регулярне військо, що є неодмінною ознакою державності. У створених козацьких школах з раннього дитинства засвоювався козацький «кодекс лицарської честі», «кодекс лицарських звичаїв», норми християнської і народної моралі, культивувався національний дух, формувалися риси національного характеру.

Зауважимо, щоб стати гетьманом (полководцем) козацького війська, треба було мати відповідні військово-професійні знання, навички та вміння, а також особистісні якості, лицарські чесноти, дотримуватись «козацького лицарського кодексу» і християнської моралі.

У Російській армії до кінця XVII ст. склалася соціально-професійна група військових керівників, яка мала європейську підготовку та ієрархію чинів і посад. У цей період були закладені засади підготовки офіцерів регулярної армії. Основу системи військового управління складали дворяни, але рівень їхньої підготовленості не відповідав характеру реформ Петра I у сфері військової організації і рівню тогочасного управління військами.

Серед них слід особливо виокремити *О.В.Суворова* (1729–1800), який був втіленням ідеалу військового керівника того часу. Свою теоретичну і практичну діяльність у галузі управління військами він відобразив у багатьох документах, наказах, порадах, створив оригінальну систему поглядів на способи підготовки офіцерів, переважна більшість її положень є актуальною до нашого часу.

У другій половині XIX ст. змінилися погляди прогресивних військових теоретиків на керування військами при веденні бойових дій. Одним із перших зрозумів характер цих вимог *М.І.Драгомиров* (1830–1905), який у своїх роботах розвинув психолого-педагогічні проблеми управлінської діяльності командирів (начальників). Прекрасні особистісні якості військового керівника він демонстрував на всіх займаних ним посадах. У своїй праці «*Армійські замітки*» зазначав, що офіцер має багато працювати, щоб бути достойним свого звання, бо «в наш час він не тільки військовий чин, але більше: він суспільний діяч у цивільному сенсі...» [1, с. 37]. Наполягав на тому, що основою для просування офіцерів по службі має бути те, щоб вони, ефективно керуючи підлеглими, проявляли здатність успішно управляти більшою їх кількістю [1, с. 37].

У 20–30-ті роки ХХ ст. у Радянському Союзі зміст психолого-педагогічних досліджень з управлінської культури офіцерів у військових училищах і академіях зазнав значних змін, спричинених виходом постанов уряду, спрямованих на вдосконалення підготовки військових кадрів.

Велику увагу підготовці офіцерів до управлінської культури, формуванню особистісних якостей управлінця приділяв *М. Фрунзе* (1885–1925). Він зазначав, що офіцер повинен безупинно працювати як у стінах ВВНЗ, так і самотійно, щоб набути необхідних знань, бо війна вимагає вміння керувати військами в найтяжчих умовах бою. Він вбачав такі основні недоліки у підготовці слухачів до управлінської діяльності: абстрактність, розпливчастість, невміння виділити основне і «відсіяти» другорядне при вивченні дисциплін [1, с. 38]. Найкращим для становлення офіцера-управлінця *М. Фрунзе* вважав період навчання у ВВНЗ, особливо у військовій академії.

З початком Великої Вітчизняної війни перед військовою педагогікою постали нові відповідальні завдання, зокрема – підготовка у військових навчальних закладах офіцерів до управлінської діяльності в бойових умовах. При підготовці військових кадрів у цей період переважало практичне навчання. У численних працях розглядалися проблеми розвитку окремих якостей офіцера-керівника, зокрема, для дій у бойових умовах [1, с. 38]. Наприклад, у дослідженні *Б. Теплова* «Розум полководця» аналізуються психолого-педагогічні основи управлінської діяльності воєначальника, зокрема практичного здійснення ним управлінських функцій, проблеми ефективної підготовки військового керівника і завдання щодо розвитку практичного мислення офіцера-управлінця [1, с. 38].

Урахування елементів управлінської культури офіцерів в управлінській діяльності дає змогу поліпшити організацію управління, спростити його процес, забезпечувати злагодженість і чіткість роботи апарату управління, підвищити дисципліну в підрозділі. В сучасних умовах на перший план виступає необхідність підготовки для ЗС України компетентних військових керівників, здатних до ефективної управлінської діяльності в умовах різких змін у військовому мистецтві.

В управлінській сфері сучасний офіцер має: володіти системним мисленням, тобто всебічно підходити до об'єкта, бачити головну ланку, працювати колективно; володіти проблемним баченням світу, тобто знаходити проблему там, де вона прихована (якщо проблему бачать всі – це не проблема); використовувати точки зору, протилежні своїй; бути незалежним в

інтелектуальному відношенні від самого себе, від традицій, досвіду; переносити знання на інші ситуації, тобто володіти безінерційним мисленням; вирішувати питання при дефіциті умов і без наказів зверху; бути мобільним (оперативним) у прийнятті рішень; володіти кібернетичним мисленням.

Отже, управлінська культура пов'язана із загальною культурою особистості. Компоненти управлінської культури офіцера представлені практично в культурі праці, культурі поведінки, культурі побуту. Зв'язок між загальною та управлінською культурою настільки безпосередній, що справедливим є твердження, про управлінську культуру офіцерів як прояв загальної культури в умовах управлінської діяльності. Наявність останньої передбачає набуття управлінських знань, навичок та вмінь з метою вдосконалення стилю та методів виконання офіцерами службових обов'язків.

Список використаних джерел

1. Бойко О.В. Формування готовності до управлінської діяльності у майбутніх магістрів військово-соціального управління: дис...канд. пед. наук: 13.00.04 / Національна академія оборони України / О.В.Бойко. – К., 2005. – 217 с.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; голов. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Свистун В.І. Підготовка майбутніх фахівців аграрної галузі до управлінської діяльності: [монографія] / В.І. Свистун. – К.: Науково-методичний центр аграрної освіти, 2006. – 343 с.
4. Ярковий О.М. Педагогічні засади розвитку управлінської культури державних службовців в умовах післядипломної освіти: дис...канд. пед. наук: 13.00.05 / О.М. Ярковий. – З., 2001. – 185 с.

ОСВІТНІЙ КАПІТАЛ ЯК ПІДґРУНТЯ ПРОФЕСІЙНОГО ТРІУМФУ ПЕДАГОГА

Аргументовано важливість суспільного визнання результативності діяльності людини, її значущості у накопиченні соціального капіталу з акцентом на функціонування системи вищої освіти, виявлено шляхи накопичення освітнього капіталу як запоруки професійного тріумфу особистості в системі післядипломної педагогічної освіти.

Ключові слова: вища освіта, післядипломна освіта, післядипломна педагогічна освіта, тріумф особистості, освітній капітал, інтелектуальний капітал, освітні ресурси, навчальні заклади.

Аргументировано важность общественного признания результативности деятельности человека, ее значимости в накоплении социального капитала с акцентом на функционирование системы высшего образования; выявлены пути накопления образовательного капитала как гарантии профессионального триумфа личности в системе последипломного педагогического образования.

Ключевые слова: высшее образование, последипломное образование, последипломное педагогическое образование, триумф личности, образовательный капитал, интеллектуальный капитал, образовательные ресурсы, учебные заведения.

The article deals with the importance of public recognition of human activity performance, its importance in the accumulation of social capital with a focus on the functioning of higher education; signification of the educational capital accumulation as a prerequisite for professional triumph of the person in post-graduate education.

Keywords: higher education, postgraduate education, postgraduate pedagogical education, the triumph of the person, person's identity, educational capital, intellectual capital, educational resource, educational institutions.

Глобалізація сучасного світу, швидка зміна технологій, утвердження пріоритетів сталого розвитку суспільства зумовлюють зростання ролі освіти. Реалізація нової життєствердної парадигми розвитку людини неможлива без формування сучасного простору її соціокультурного буття, сповненого суперечностями та проблемами у контексті самореалізації.

Сьогодні ми бачимо, що ускладнення техносфери вимагає значного зростання обсягів виробництва наукової інформації, необхідної вже не лише для розвитку, а й для утримання її в безпечно екологічному стані. У цьому контексті технологічні зміни супроводжуються радикальними трансформаціями в соціальній структурі, відбуваються зміни у свідомості людини, зумовлені соціокультурними перетвореннями[14]. Як зазначають дослідники, внутрішні суперечності соціально-економічного розвитку України і глобальні кризові явища є проявами фундаментальної суперечності між подальшою капіталізацією економіки (перетворенням будь-якого ресурсу на капітал), з одного боку, і соціалізацією та гуманізацією

економіки, що виявляється в необхідності її підпорядкування інтересам розвитку людини і суспільства, – з іншого» [4, с. 2]. Такий стан характерний не лише для нашої держави. Ми живемо сьогодні в суспільстві з багатозначними ризиками і за умов невизначеності багатьох процесів і чинників. Окрім цього, абсолютизація універсалізму і фундаменталізму в освіті загрожує втратою вміння локально мислити. За таких обставин люди здебільшого у той чи інший спосіб навчаються жити так, щоб зуміти віднайти сферу самореалізації, яка була б найбільш корисною як для особистості, так і для всього суспільства.

Професійна компетентність, культура здоров'я, накопичення духовного та інтелектуального капіталу, добробут – усе це стає орієнтирами розвитку особистості в умовах швидкоплинних змін і реалізації суспільно значущих стратегій, проектів, програм. Інтерес науковців до положень теорії людського і соціального капіталу пояснюється тим, що запаси ресурсів для його накопичення є практично невичерпними.

Акцентування уваги на специфіці нарощування суспільного й особистого капіталу в усіх сферах продуктивної діяльності людини продиктовано реаліями сьогодення. Нами розглядається освітній капітал як запорука динамічного розвитку та конкурентоспроможності країни, так і досягненням власного професійного тріумфу та суспільного визнання. За цих умов економіка сфери освітніх послуг цілком закономірно вимагає перерозподілу пріоритетів розвитку освітнього та інтелектуального капіталу, оскільки це, по суті, є його продукування людьми і для людей.

Функціонування і розвиток освітньої сфери важко аналізувати без урахування специфічності соціокультурних та історичних умов, що переважно визначають особливості її розвитку шляхом накопичення. Загальновідомо, що кожен педагог сприймає світ на основі власного професійного досвіду, певних соціокультурних і професійних стереотипів. Здобуття й використання такого досвіду виходить на глобальну філософську проблематику, що відображає реалії сучасного світу як тріумфальної самореалізації особистості.

Теоретичну і методологічну основу нашого дослідження становлять результати наукових пошуків Г. Беккера, Р. Берта, М. Блауга, К. Боумена, П. Бурдьє, М. Вебера, Р. Войтович, М. Грановеттера, Д. Джейкобса, Е. Дюркгейма, У. Дятлова, Дж. Коулмана, Н. Ничкало, М. Мескона, У. Петті, В. Радаєва, Г. Саймона, О. Сміта, Л. Ханіфана, В. Шкатулова, Т. Шульца, Х. Уайтата ін.

Активізація процесів глобалізації суттєво змінює світогляд людини, збільшується взаємозалежність усіх сфер суспільного життя, зростає взає-

мовплив держав на їх розвиток, актуалізуються власні національні інтереси та суверенітет, водночас, як ніколи, постає проблема національної та культурної ідентичності особистості. Ми поділяємо думку В. Радаєва, що динаміку суспільного поступу визначає потенціал напруження між набутим досвідом нації та горизонтом її устремлінь [8, с. 12]. Виникають суперечливі явища, що впливають на процеси накопичення суспільного капіталу, зокрема: соціальна дезінтеграція, аномія, фрустрація, соціальна криза, втрата керованості суспільних процесів і розпад суспільних зв'язків; змінюються способи і форми реалізації людської суті з огляду на гармонізацію взаємин у системі «суспільство – людина». Гуманістичні тенденції розвитку особистості, відхід від раціоналізованих прагматичних імперативів, об'єктивна логіка розгортання сучасного соціально-політичного і культурного життя перетворює гуманізм та філософську антропологію на новий тип світогляду – людиноцентризм, як зазначає В.Г. Кремень, що сповнене глибокого філософського змісту [5].

З огляду на це актуалізується увага до тенденцій сучасного суспільного розвитку, зокрема «тріумфу особистості», окресленої Г. Драйденом і Дж. Восом у праці «Революція в освіті». У контексті тріумфу особистості саме завдяки рефлексії стало можливим розкриття внутрішнього потенціалу кожної людини, як професіонала [3, с. 42].

Поняття «тріумф» походить від *θρίαμβος* (грец. «гімн Діоніну»). Грецьке слово було запозичено в латинь і згодом стало вживатися практично лише як аналог латинського слова *triumphus*. Розширення меж розуміння дефініції «тріумф» пов'язується з XVII століттям. «Не відбуває тріумфу той, хто фортецю здобув», – писав у своїх віршах митрополит Феофан Прокопович [7]. Змістове тлумачення цього терміну запозичено з латині, а також із словника М. Фасмера [10] і має кілька значень, а саме: урочиста зустріч полководця-переможця і його війська в Стародавньому Римі (історичне) та видатний, блискучий успіх, перемога, урочистість [9]. Поняття «тріумф особистості» як і розуміння тріумфального визнання її особистості співвідноситься із самостійним поняттям «тріумф» та з філософським розумінням проблеми *ідентичності особистості*. На нашу думку, витоки цього поняття пов'язані з поняттям «ідентичність персональна» як наукового терміну, що трактується в філософському словнику як:

тотожність «Я» (свідомості, розуму), сприйняття особою єдності своєї свідомості в різний час і в різних місцях;

збереження постійної або тривалої єдності діяльності (індивідуальності, характеру) в процесі зміни діяльності або поведінки, що припускає:

існування пам'яті; здатність ідентифікувати себе і ніколи не втрачати знання тощо [6].

Суть проблеми ідентичності особистості (ідентичність персональна, або тотожність особи) може бути сформульована як дилема: особа має бути тотожна собі, інакше нічому буде утримувати воєдино її сприйняття і вчинки; особа не має бути тотожна собі, інакше неможливі її саморозвиток і реакція на реальність, що змінюється.

Проблема персональної ідентичності у філософії історично є точкою перетину кількох центральних філософських проблем. Найпоширенішим варіантом постановки проблеми є питання про те, з чого складається ідентичність особи в часі або які її критерії [6]. Як самостійна проблема особистісна ідентичність обґрунтовується в працях Д. Локка і Д. Юма, що пов'язано з оформленням ліберально-індивідуалістичного умонастрою в європейській думці XVII–XVIII ст., а також посиленням уваги до здатності особистості змінюватися. У зв'язку із формуванням механічної картини світу, в процесі наукової революції XVII–XVIII ст. актуалізувалася потреба в постановці проблеми про те, якою мірою людина підпадає під дію механічних закономірностей. За умови виділення фізичної та психічної субстанцій, Д. Лока вважав, що основою тотожності особистості є те, що позначається словом *cogito* (причина, центр самосвідомості, проста субстанція, активність якої зумовлюється зовнішніми подіями). В основу ідентичності особистості, на його думку, покладено ототожнення її з мислячою субстанцією, що зумовило виникнення та подальше обговорення субстанціалістично-трансцендентального й емпірично-аналітичного напрямів [2].

Будь-яка дія особистості в напрямі саморозвитку, на нашу думку, хоча і спрямована на досягнення визначеної мети – *тріумфального досягнення*, завжди націлена на його публічне виявлення – розкриття його ідентичності певним суспільно визнаним ідеалам. Ідентичність тріумфу особистості поставленим цілям завдяки реалізації технологій саморозвитку може бути артикульована тільки в тимчасовому вимірі існування особистого «Я» і відповідної соціальної дії, зокрема накопичення соціального капіталу [9]. Водночас, досягнутий особистістю рівень освіти відкриває перед нею розмаїття видів професійної діяльності, сприяє посадовому зростанню. Таке просування є природним і пов'язане з прагненням самої людини до поліпшення власного становища шляхом накопичення освітнього капіталу як складової загальнокультурних здобутків. Окреслене визначається процесами соціальної мобільності, що реалізуються на індивідуальному, груповому або суспільному рівнях. Така мобільність може відображати рух без зміни страти-

фікаційної групи, тобто місця професійної діяльності. Важливо те, що професійна діяльність має бути спрямована на формування інтелектуального потенціалу (суспільного, корпоративного, особистого) шляхом розширення сфери накопичення освітнього капіталу.

Соціальна діяльність особистості передбачає активне ставлення до світу, в процесі якого відбувається його перетворення на основі здобутого досвіду, освітнього капіталу як одного з видів соціального. Необхідність інтегративної тенденції в розвитку науки про людину в контексті її професійного тріумфу безпосередньо пов'язана з положеннями про загальну комунікативну практику, професійний зв'язок, взаємодію в суспільстві, а також і законом філософії про єдність і боротьбу протилежностей.

Розуміння характеру управлінських процесів, зокрема самоуправління життєдіяльності і професійної діяльності особистості (самоменеджменту), сприяє осмисленню основних етапів її суспільного визнання, становлення, розвитку та досягнення тріумфу суспільного визнання. Під цим ми розуміємо стратегічне і повсякденне самоуправління людиною своїм життям, що забезпечує його змістовність і гармонійність, ефективну реалізацію внутрішніх потенцій, досягнення життєвих цілей.

Важливим етапом досягнення особистістю *тріумфального професійного статусу* є об'єктивність зовнішнього оцінювання та самооцінювання результативності власних дій. Самооцінка особистості – результат оцінювання людиною своїх якостей, себе, рівня успішності власної діяльності з урахуванням результатів оцінювання своєї особи іншими людьми та наявної системи цінностей. Під впливом оцінки оточення в особистості поступово складається власне ставлення до себе, самооцінка своєї особистості, а також окремих форм своєї активності: спілкування, поведінки, діяльності, переживань [10].

Відображення норм та оцінювання результативності професійної діяльності людини, наявних у суспільстві та в міжособистісних стосунках, залежить саме від самооцінки особистості. Вона пов'язана з однією із центральних потреб особистості – потребою в самоствердженні, з її прагненням знайти своє місце в житті, ствердити себе як члена суспільства в очах оточуючих і у власних очах, досягти тріумфу в обраній сфері діяльності, запорукою якого є освітній капітал.

Особливість освітнього капіталу полягає в тому, що він формує особливий ресурс людини, склад і структура якого забезпечують ринкову (економічну) і соціально-педагогічну ефективність освітніх продуктів, та послуг і залежить від:

реалізації комплексно-стратегічного, раціонального і професійного підходів до його накопичення, що визнають ефективну функціональну структуру;

забезпечення соціальної впорядкованості та відповідальності в середовищі продуктивної діяльності людини;

визначення провідного місця і професійних дій кожної особистості в соціально-професійному просторі її діяльності;

оптимізації шляхів і методів накопичення освітнього капіталу, а також мінімізації соціально-професійних конфліктів і ризиків тощо.

До недавнього часу ставлення вчених до понять «освітній капітал» і «освітні ресурси» було сформовано в двох напрямках, а саме: визнання важливої ролі науки та освіти в суспільному розвитку; винесення суті означених понять за межі соціально-економічного і педагогічного аналізу.

Нині загальновизнано, що основою накопичення освітнього капіталу є освіта, яка дає не тільки знання та вміння, а й певний престиж у суспільстві.

Освітні ресурси мають подвійне призначення: вони використовуються не тільки в професійній діяльності, а й у повсякденному побуті. Водночас інтелектуальні ресурси особистості є двоїстими, з точки зору їх ринкової вартості. У процесі формування освітніх ресурсів задіяно природні і сформовані в процесі виховання здібності особистості та закладені психологічні передумови.

Особливості процесу накопичення освітнього капіталу (здобуття і використання знань) визначають зв'язок кожного індивідуума з організацією, соціальний капітал якої він формує. Працівник має потребу в організації, особливо через спеціалізацію знання, що триває і може бути застосоване лише в організації та через організацію. Водночас, висококваліфікований педагог, знання та вміння якого є його унікальним освітнім капіталом, реалізовує себе за умови особистої конкурентоспроможності на внутрішньому (корпоративному рівні) ринку праці. Його освітній капітал (знання) і засоби професійної діяльності (інтелектуальні інструменти аналізу, синтезу, моделювання тощо) визначають його цінність для освітньої організації.

Темпи накопичення соціального й інтелектуального капіталу, що спостерігаються в провідних країнах, не є характерними для національної системи вищої освіти. Проте тенденцію до підвищення значущості інтелектуальної власності у структурі активів вітчизняних вишів не можна не помітити. Аналізуючи роль освітнього капіталу як запоруки професійного тріумфу особистості, варто, на нашу думку, розглядати як ринковий ефект реалізації освітніх послуг (корпоративний, комерційний), так і соціально-

педагогічну ефективність його накопичення (задоволення перспективних потреб особистого та корпоративного розвитку).

Проблема структурування освітнього капіталу вишу не може бути обмежена корпоративними рамками. Аналіз його структури засвідчує, що найменш відчужуваним у ній є людський капітал. Саме він стає основою формування таких ключових структурних елементів, як *кластер інтелектуальної власності*, що накопичується за умов його перетворення на різновид творчого. Один із провідних фахівців у світі з інтелектуального капіталу L. Edvinsson, зазначає, що нова сфера створення вартості в новій економіці – це «так звана невлонима сфера, або сфера інтелектуального капіталу» [12, р. 12]. Цей підхід добре ілюструється Ph. M'Pherson і S. Pike, які вважають, що не матеріальна та фінансова сфери – два рівноправних компоненти в організаційній структурі організації [14, с. 246–260].

Система всієї післядипломної освіти (медичної, аграрної, банківської тощо) є високо інтелектуальним сектором, в якому освітній ресурс має пріоритетне значення для визначення напрямів стратегічного розвитку навчальних закладів. Трансформація освітнього простору відображає розвиток інтелектуально-освітнього потенціалу навчальних закладів. Освітній капітал, на нашу думку, впливає і на освітню політику держави, окремих соціальних груп (структур, організацій), й на особистостей тощо. Використання потенційних можливостей людини для досягнення тріумфального статусу і забезпечення кар'єрного зростання є перетворенням її потенційних інтелектуально-освітніх можливостей на суспільно накопичений інтелектуально-освітній людський капітал [13, с. 12–16].

Взаємодіючи з освітнім середовищем, науково-педагогічні працівники фактично накопичують освітній капітал, оптимізуючи процес реалізації освітньої та професійної мобільності в напрямі розвитку інтелектуально-освітнього потенціалу всіх суб'єктів суспільних взаємин. Водночас їхній освітній капітал відображає результативність процесу трансформації освітнього і професійного простору в межах навчального закладу. Проте ці процеси визначають постійне вдосконалення потенційних інтелектуально-освітніх можливостей суб'єктів професійної педагогічної взаємодії. Ефективне використання інтелектуально-освітніх ресурсів навчальних закладів післядипломної педагогічної освіти (далі – ППО) залежить від творчої складової професійної діяльності науково-педагогічних працівників, а також шляхів та методів накопичення освітнього капіталу як запоруки професійного тріумфу особистості.

Творчість та професіоналізм найбільш адекватно відображають зміст і результативність діяльності науково-педагогічних працівників. Творчий

характер їхньої праці знаходить специфічну форму вираження в накопиченні нематеріальних активів навчальних закладів ППО. Освітній та інтелектуальний капітал цих навчальних закладів у сучасних умовах є нематеріальним мірилом кінцевої вартості освітніх послуг і продуктів, що набагато перевищує початкові вкладення в розвиток людини. Водночас освітній капітал навчальних закладів, на нашу думку, генерує потік цінностей, що впливають на їх функціонування як соціально-педагогічних систем з економічним структурно-функціональним компонентом. Він накопичується як результат вкладень ресурсів у продукування освітніх послуг, надання яких дає прибуток. У своєму розвитку освітній капітал цих навчальних закладів як категорія, що існує в часі й просторі, проходить шлях формування від рівня особистості (науково-педагогічних працівників) до рівня навчальних закладів, і далі, через галузевий рівень, до рівня суспільства.

Здатність навчальних закладів ППО до накопичення й ефективного використання освітнього капіталу як запорука професійного тріумфу їх працівників визначає розвиток цих закладів на основі переходу до вищого технологічного укладу.

Отже, сучасний етап розвитку людства характеризується появою нових цінностей у суспільстві, збереженням і примноженням соціального капіталу, орієнтацією на людські ресурси в контексті ідентичності особистості, гуманізацією професійної діяльності, зростанням самостійності вищих навчальних закладів та самодостатності особистості, виробленням та втіленням у практику життя національної ідеї філософії людиноцентризму, а також усвідомленням природних законів системно-циклічної динаміки розвитку суспільства.

Тільки системне цілеспрямоване накопичення освітнього капіталу забезпечить досягнення особистістю професійного тріумфу, сприятиме вибудові сполучної ланки між державою і громадянином, суспільством та особистістю, окремою людиною і людством, забезпечить упорядкування та розвиток соціуму, підвищення рівня і якості життя людей.

Список використаних джерел

5. Власюк О.С. Стратегії розвитку України: теорія і практика / за ред. О.С. Власюка. – К.: НІСД, 2002. – 864 с.
6. Гуссерль Э. Картезианские размышления = Cartesianischmeditationen / Э. Гуссерль; пер. с нем. Д. В. Складнева. – СПб.: Наука: Ювента, 1998. – 315 с.
7. Драйден Горден. Революция в обучении / Драйден Горден, Дж. Вос ; пер. с англ. – М.: ПАРВИНЭ, 2003. – 671 с.

8. Кремень В. Україна: ідентичність у добу глобалізації / В. Кремень, В.Ткаченко. – К.: Т-во «Знання України», 2013. – 415 с.
9. Кремень В.Г. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум / В.Г. Кремень. – К.: Грамота, 2007. – 575 с.
10. Кузнецов В.Г. Философия: учение о бытии, познании и ценностях человеческого существования: учеб. для вузов / В.Г. Кузнецов, И.Д. Кузнецова, В.В. Миронов, К.Х. Момджян. – М.: ИНФРА. – М., 1999. – 518 с.
11. Прокопович Ф. Філософські твори. Вірші / Ф. Прокопович [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: <http://litopys.org.ua/procop/proc311.htm>.
12. Радаев В.В. Понятие капитала, формы капиталов и их конвертация / В. В. Радаев // Общественные науки и современность. – 2003. – № 2. – С. 5–16.
13. Чернишова Є. Р. Концептуальні підходи до реалізації ідеї триумфу особистості у контексті її саморозвитку / Є. Р. Чернишова // Вища школа. – К., 2013. – С. 78–89.
14. Chernyshova E.R. The realization of idea of the triumph of personality in the educational sphere / E.R. Chernyshova [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: <http://umo.edu.ua/katalog/850-elektronne-naukove-fahove-vydannja-qteorija-ta-metodyka-upravlinnja-osvitojuq-vypusk-11-2013>
15. Edvinsson L. Intellectual Capital. Realizing Your Company's True Value by Finding Its Hidden Brainpower / L. Edvinsson, M. Malone. – N.Y., 1997. – P. 79–107.
16. Edvinsson L. Some perspectives on intangibles and intellectual capital 2000 / L. Edvinsson // Journal of Intellectual Capital. – 2000. – Vol. 1. – № 1. – P. 12–16.
17. M'Pherson Ph. Accounting, empirical management and intellectual capital / Ph. M'Pherson, S. Pike // Journal of Intellectual Capital. – 2001. – Vol. 2. – № 3. P. 246–260.
18. Perspectives on national sovereignty and information technology in the 21st century. – Kuala Lumpur: Institute of Diplomacy and Foreign Relations, 2000. – 38 p.

НЕПЕРЕРВНИЙ ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК: ТРАНСНАЦІОНАЛЬНА КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ

Висвітлюються результати транснаціональної концептуалізації *професійного розвитку* за обстеженням термінологічних баз даних і відібраних наукових публікацій європейськими мовами. Встановлено, що *безперервний професійний розвиток* співвідноситься з типами підготовки (первинною, базовою, перемінною, перепідготовкою, професійно-орієнтованим курсом та учнівством) і здійснюється працездатним населенням для вдосконалення, незалежно від зайнятості. Цілісність компаративного осмислення концептуально-поняттєвої організації *професійного розвитку* визначається відповідно до моделі взаємовідношень теоретичних конструктів, систем освіти та інших об'єктів, учасників, процесів, знарядь і контексту.

Ключові слова: безперервний професійний розвиток; компаративістика глобалізація; тип підготовки.

Излагаются результаты транснациональной концептуализации *профессионального развития* по исследованию терминологических баз данных и отобранных научных публикаций на европейских языках. Установлено, что *непрерывное профессиональное развитие* соотносится с типами подготовки (первичной, базовой, переменной, переподготовкой, профессионально-ориентированным курсом и ученичеством) и осуществляется трудоспособным населением для совершенствования, независимо от занятости. Целостность компаративного осмысления концептуально-понятийной организации профессионального развития определяется согласно модели взаимоотношений теоретических конструктов, систем образования и других объектов, процессов, участников, средств и контекста.

Ключевые слова: компаративизм глобализации; непрерывное профессиональное развитие; тип подготовки.

The findings on transnational conceptualization of *professional development* following examination of terminology databases and selected research publications in European languages are formulated. *The continuing professional development* is linked to training types (initial, basic, alternance, retraining, a vocationally-oriented course and apprenticeship) and is undertaken by the working age population for improvement irrespective of current employment. The comparative comprehension integrity of *the professional development* conceptual organization is determined according to an interrelationship model of theoretical constructs, education systems as well as other objects, processes, participants, tools and context.

Keywords : continuing professional development; globalization comparativism; a training type.

Мета статті вбачається у зіставленні деяких теоретичних конструктів *безперервного професійного розвитку* з огляду на компаративізм глобалізації.

Для студій авторського осмислення ПР отримано з електронних ресурсів Державної науково-педагогічної бібліотеки імені В. О. Сухомлинського 120 переважно україномовних публікацій. На дода-

ток, за ключовими словами «professional development» здобуто понад 300 документів різними мовами з наукових джерел відкритої інформації в Інтернеті, з яких відібрано 70, головним чином англомовних.

Планетарний рух до суспільства знань переконливо засвідчує вплив глобалізації, незважаючи на некролог про неї, сформульований Дж. Розенбергом у 2002 – 2005 рр. Перехід від *компаратизму розвитку*, панівного методологічного підходу після Другої світової війни, до *компаративізму глобалізації* [11 та ін.] знаменує закономірну необхідність співвідносити сукупний вплив глобалізації з дією інших процесів, зокрема глокалізації, в освіті; порівнювати зростання ролі науки та інноваційних технологій; зв'язати техніки менеджменту й надання науково-освітніх послуг за ринкових умов; з'ясовувати соціальну складність освітніх наслідків; визначати множинність вимірів участі кожного у створенні знань тощо. Л. Пуховська узагальнює: «... розвиток сучасної педагогічної науки вибудовується на нових методологічних основах, що має привести до появи нового покоління досліджень, які розглядають Україну в структурі європейського та світового освітніх просторів» [5, с. 105]. Це зумовлює вимогу усунути суперечливість і необґрунтований розлад концептуально-поняттєвого апарату за допомогою транснаціональної концептуалізації, що більш характерно для соціально-гуманітарних наук.

В умовах посилення міжнаціональних процесів рятівним колом стають бази даних, зокрема міжнародні. Зразками загальновизнаних є Тезаурус ЮНЕСКО (Тезаурус) та ТЕЗЕ – Тезаурус для систем освіти в Європі 2009 р. (ТЕЗЕ), що функціонують і побудовані на засадах транснаціональної концептуалізації [7; 18]. Н. Ничкало визначає стійність попередньої версії ТЕЗЕ так: «Ця міжнародна база даних щодо освітніх систем різних країн, на нашу думку, є вагомим науковим доробком, котрий має важливе теоретичне, практичне і водночас прогностичне значення» [4, с. 15]. Успішне функціонування міжнародних баз термінологічних утворень, незважаючи на деякі їхні розбіжності внаслідок окреслених вихідних положень і побудови, виступає достатньо надійним лексикографічним утіленням інтернаціонального осмислення за компаративізму глобалізації.

Суттєвими характеристиками транснаціональної концептуалізації за принципами Тезаурусу ЮНЕСКО та ТЕЗЕ є: встановлення належності до ієрархії теоретичних конструктів у науці за розрізнення етичного й емічного, що комплементарно стосовно ідіографічного й номотетичного; виокремлення систем та інших реально існуючих об'єктів з урахуванням глокалізації як просторово-часової динаміки, що формує і стає сформованою

локальними особливостями; визначення множинності учасників та інших суб'єктів соціальної взаємодії; групування процесів, вибір знарядь і технологій для аналізу їх впливу в ринкових умовах; та врахування контексту.

Номотетичний підхід з етичної позиції домінує в Тезаурусі та ТЕЗЕ. Головне слово у терміносполученні *ПР* окремо використовується тільки в Тезаурусі для позначення економічного й соціального розвитку, проте *теорія розвитку* [термін 269 Тезаурусу] як міждисциплінарна галузь передбачає предметом розгляду природничі та соціальні науки, частково відгороджуючи гуманітарне знання. Разом з тим, відсутність терміну «розвиток» у ТЕЗЕ може засвідчувати прагнення укладачів до тематичної спеціалізації, зручності користування тощо. Коли мова в Тезаурусі йде про *розвиток особистості* [термін 257], акцентується увага на ідентичності, індивідуальних і вікових особливостях, інтелекті, самооцінці, характері й темпераменті в контексті процесів учіння, культурних чинників, філософії освіти тощо, тобто на розвивальній та освітній психології. Обмірковування *ПР особистості*, як і особи [13; 16; 19 та ін.], потребує також уваги до теоретичних конструктів діяльності та праці.

Не менше значення має лінгвістика для транснаціональної концептуалізації [2 та ін.]. Залежне слово *професійний* у терміносполученні *ПР* передається в Тезаурусі трьома лексемами: *professional*, *vocational* та *occupational*, відповідно до мови оригіналу документів ЮНЕСКО, якою вважається англійська. Кожна з лексем має своєрідну семантику. Перша лексема частіше позначає у мовленні додаткову ознаку належності до регульованих професій, про що говорить введення терміну 50 *парапрофесійний* (paraprofessional) для характеристики невикладацького персоналу. Більше того, в англomовній літературі *професійність* та *професіоналізм* так само позначаються згаданим однокореневим словом.

Друга лексема *vocational* використовується в Тезаурусі для позначення додаткової ознаки *професійно-технічний* [терміни 36, 134, 210 та інші]. Подібним чином позначаються відповідні терміни в розділах 2, 6, 7, 8 ТЕЗЕ. Третя лексема *occupational* використовується в Тезаурусі для позначення додаткової ознаки *трудова* [наприклад, терміни 23, 69, 103, 135, 329, 346, 537, 543, 2480] або *праця* [62, 73, 329]. Подібним чином застосовується *occupational* в ТЕЗЕ: Наприклад, *трудова мобільність* (occupational mobility, подібно до терміну 69 в Тезаурусі) та *задоволення працею* (occupational satisfaction, подібно до терміну 73).

Окрім того, в русі до стійкого суспільства знань зростає роль суб'єктів постдипломних кваліфікацій – пріоритетної категорії *працівників знань* (термін П. Друкера), що зумовлює роль теорії післядипломної освіти в поясненні ПР за присвоєння ступеня бакалавра [10 та ін.]. ПР стосується переважно суб'єктів професій, а не будь-яких трудових занять, коли в стійкому інформаційному суспільстві знання вироблятимуться кожним його членом. На сьогодні за Міжнародною стандартною класифікацією трудових занять 2008 р., що набула чинності в Євросоюзі з 2009 р., лише керівники й фахівці (*managers* та *professionals*) належать до професійних працівників, на відміну від кваліфікаційної кодифікації чинного в Україні Класифікатора або національного правового акту про ПР для майбутнього суспільства знань. Водночас розглянуті термінологічні бази даних не містять інформації щодо розмежування співвідносних з ПР понять *розвиток професійності* та *професіоналізму*, спонукаючи до студій їх взаємовідношень. У підсумку, все це дає підстави для пошуків концептуалізації транснаціональної термінології, зокрема ПР, засобами переважно номотетичних наук з етичної позиції, коли фундамент піраміди для узагальнень нового закладається в рамках ідіографічного підходу з емічної позиції.

Розбіжності вітчизняної та транснаціональної концептуалізації. Обстеження текстів про ПР засвідчує значну відмінність в осмисленні цього концепту в україно- та іншомовних публікаціях (див. Табл. 1).

Таблиця 1

Концептуалізація ПР в україноськo - та іншомовних публікаціях

Публікації: Характеристика концептуалізації ПР стосовно:	Українськo- мовні (120)		іншомовні (70)		Різниця між публі- каціями
	К-ть	%	К-ть	%	%
ієрархії теоретичних конструктів (1)	3	2	17	24	22
систем та інших реально існуючих об'єктів (2)	58	48	49	70	22
учасників та інших суб'єктів (3)	94	78	62	89	11
процесів і знарядь (4)	46	38	55	79	41
контексту (5)	39	33	48	69	36

Частково пояснення цьому криється у пізніших, порівняно із закордонними, вітчизняних узагальненнях щодо ПР (наприклад, виокремлення І. Кондаковим і А. Сухарєвим у 1989 р. теорій ПР за спрямованістю: диференціально-діагностичні, психоаналітичні, рішень і розвивальні). Згодом стає поширеним тлумачення ПР Е. Віллегаз-Раймерз як «розвитку

особи в його або її професійній ролі» [19, с.11] та Л. Пуховської: «У широкому сенсі поняття «професійний розвиток» відбиває розвиток людини в її професійній ролі» [5, с. 8].

В Україні нова хвиля інтересу до теоретичного осмислення ПР піднімається наприкінці першого – початку другого десятиліття XIX ст. (Т. Борова; Н. Маковецька; Н. Мукан; Л. Пуховська; В. Рибалка; Н. Сегеда; Л. Туріщева та інші). Однією з причин підвищення інтересу вважається оприлюднення кількісних результатів обстеження TALIS (Міжнародний огляд викладання й учіння) у 23 країнах Організацією економічного співробітництва й розвитку та розширеної їх інтерпретації в доповіді за редакцією Й. Шееренза [17]. Проте тлумачення *ПР* на наших теренах часто залишаються індивідуально неповторними, схожими на таке: «Народна хореографія України II половини XX століття та її професійний розвиток», що документує розширення сфери суб'єктів і учасників ПР.

Зіставлення концепту ПР в україно- та російськомовних текстах з іншомовними засвідчує принципову відмінність щодо тривалості процесу, зокрема його нескінченості впродовж трудової кар'єри. Так, концептуалізація за англійською, іспанською, італійською, нідерландською, польською, португальською, румунською та чеською термінологією, де ПР позначається як *continuing professional development*, *formación profesional continua*, *formazione professionale continua*, *doorlopende professionele ontwikkeling*, *ustawiczne doskonalenie zawodowe*, *Formação profissional contínua*, *dezvoltare profesionala continua*, *další profesní rozvoj* (CPD), передбачає безперервність змін. В україномовній літературі ознаку *безкінченості* позначають синонімами *постійний*, *безперервний ПР* (Я. Бабій, Л. Доровольська, В. Краснов та ін.) ПР або майже тотожним – *ПР у безперервній освіті* (Ю. Драгнєв, Т. Кристопчук, Л. Поперечна та ін.).

Водночас, визначальним у міжнаціональному осмисленні концепту *CPD* є пов'язаність з типом (англійське, іспанське, нідерландське, португальське, румунське та чеське поставлення), видом (німецькомовне поставлення) або формою (польське поставлення) підготовки, а також асоціативний зв'язок з *організацією, що вчиться* [18, с. 4, 26].

Окрім скоординованого Освітньою інформаційною мережею в Європі (Euridyce) транснаціонального визначення *CPD*, що втілює спільне із сотнями інших, наведемо характерний прецедент його уточнення й поглиблення. Так, у підготуванні анотованої бібліографії з ПР А. Падвад і К. Діксіт вирізняють загальне *CPD* як «процес продовжуваного росту фахівця після приєднання до професії». В освіті вузьке значення *CPD* стосу-

ється «передачі або набуття деяких специфічних наборів умінь та (або) знань», а широкіше – «значно глибшого, ширшого і тривалішого процесу, коли спеціалісти постійно вдосконалюють не тільки знання й уміння, а й мислення, розуміння й зрілість; вони зростають не тільки як професіонали, а й як особи» [16, с. 7]. Отже, варто спиратися на скоординоване ви-значення *CPD* у ТЕЗЕ, викристалізовуючи нове та пояснюючи його.

У більшості обстежених іншомовних текстів використано терміни *CPD* (6 мов) і *безперервне професійне формування* (3 мови), значення яких перетинаються. А втім, поняття *розвиток* є краще розробленим і його сутнісними рисами визнаються: залежність від внутрішніх суперечностей і зовнішніх чинників, незворотність, спрямованість, а також закономірність якісних змін, насамперед, соціо- (норми, ролі, установки, ціннісні орієнтації, ідентичність особи й спільноти тощо) та персоногенетичних (самосвідомість, творчість, Я-концепція, самореалізація тощо). Інколи *CPD* ото-тожнюється з професіогенезом особи або особистості, що відкриває можливість стадіального розгляду.

Все одно застосування тільки *CPD* не є законом, про що свідчать два випадки: *berufliche Fort- und Weiterbildung* (німецька мова) та *ustawiczne doskonalenie zawodowe* (польська мова), які мають відповідники, адекватні загальноєвропейським. Так, висновок А. Смочиньської та Б. Платос із польського відділення Eurydice про відповідність зазначеного національного варіанту *CPD* не збігається з більш слушним терміном К. Чарнецького *rozwój zawodowy* [9]. Подібним чином може уточнюватися і конкретизуватися в спеціальній німецькомовній літературі висновок Е. Тайаллі. Таким чином, концепт *CPD* у ТЕЗЕ залишається транснаціональним інваріантом за різномовного вираження.

Натомість, в українському психолого-педагогічному осмисленні домінує багатогранне розуміння концепту *ПР*. За «Енциклопедією освіти», це «формування суб'єкта професійної діяльності», етапами й результатами якого є «професійне самовизначення і вибір професії, професійна підготовка і формування особистісної готовності оволодіння професією, професійна освіченість, компетентність, майстерність, культура фахівця» [6, с. 733]. Зате інші дослідники вважають, що *ПР особистості* передбачає процес усебічної підготовки до професійної діяльності, особистісного професійного зростання на основі мотиваційного і системного саморозвитку та саморегуляції особистості як суб'єкта діяльності й життєтворчості [1], а стадії *ПР* вчителя характеризують більш універсалізовано: самовизначення, самовираження і самореалізацію [3].

Теоретичні конструкти *CPD* та оцінювання впливу. Численні рамки, схеми, моделі ПР, як правило, не розглядаються у порівняльній спосіб, а тим більше, з розрахунку на користувача-практика як фахового агента змін. Тому стає зрозумілою популярність підходу А. Кеннеді, яка пропонує ключові типові моделі *CPD*, що «класифікуються за їхньою ємністю в підтримці професійної автономії та трансформативної практики» [14, с. 235]. Типові моделі поділяються на три групи. По-перше, спрямовані на передачу знань: підготовка; отримання кваліфікаційної або іншої відзнаки за завершення постдипломної програми; додання дефіциту в чомусь та каскадний варіант. По-друге, перехідні: досягнення стандартів; коучинг та наставництво; створення спільноти практиків. По-третє, трансформативних: дослідження дією та власне перетворювальний варіант [14, с. 248]. Окремі моделі застосовуються в Україні: перша група (М. Войцехівський, А. Данильєв, В. Руссол, Т. Сорочан та ін.), друга – (Т. Борова, Т. Ларіна, Г. Штомпель та ін.), третя – (Г. Демічева, О. Лучанінова, О. Остряньська, О. Остапчук та ін.).

Більш універсалізований теоретичний конструкт, ніж групи ключових типових моделей А. Кеннеді, запропоновано Н. Мукан та І. Грогодзою, де здебільшого на зарубіжному досвіді *CPD* вирізняється застосування концепцій акмеології, конструктивізму, педагогічної компетентності, а також системно-структурний, андрагогічний, антропологічний, аксіологічний, інтеркультурний та структурно-функціональний підходи. Водночас не втрачає прагматичної привабливості своєю спрямованістю на кінцеві результати концептуальна схема осердя *CPD*Л. Десімон, схвально оцінена А. Александрю, заступником редактора журналу «Професійний розвиток в освіті». Вона обіймає провідні характеристики бажаного *CPD* (увага до змісту, активне учіння, взаємопов'язаність, тривалість та колективна участь); прирощення знань і вмінь учителів та зміна їхніх ставлень й уявлень; переміни в навчанні; поліпшене учіння студентів у контексті особливостей вчителя й учнів, програм, лідерства у школі, реалізації освітньої політики [8, с. 543 – 544; 12, с. 185]. Зосередження на кінцевих результатах *CPD* та його оцінюванні [15 та інші], як і на пікових аспектах особистісно-професійному розвитку в період зрілості, визначають напрями подальших студій.

Разом з тим видається, що цікавим для світової спільноти освітян, з огляду на глокалізацію, може бути досвід *CPD* в Україні та показ його своєрідності в контексті транснаціональної концептуалізації, висвітлення його вже розпочалося здебільше за ідіографічного підходу (О. Волошенко,

К. Годлевська, І. Жорова, Т. Завгородня, В. Примакова, Н. Сегеда, А. Ткаченко, В. Хрипун та інші).

Зосередження на результатах *CPD* визначає на зрілість довготермінових студій з майбутнім використанням регіональних та інших баз даних (кількісних показників за якісними індикаторами на взірць опитувань *TALIS*).

Транснаціональна концептуалізація *CPD*, як і безлічі інших освітніх явищ і процесів, вказує на конче потрібне створення в складі НАПН України Центру з координації компаративного впорядкування вітчизняного психолого-педагогічного поняттєво-термінологічного апарату.

Список використаних джерел

1. Бабак К. В. Професійний розвиток особистості як психологічна проблема / К. В. Бабак // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. – 2010. – № 43. – С.14 – 16.
2. Бабушко С. Р. Аналіз відповідності вітчизняної та англomовної термінології (на прикладі концепту «професійний розвиток фахівців сфери туризму» / С. Р. Бабушко // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. – 2013. – Вип. 7. – С. 274 – 281.
3. Вітюк В. В. Андрагогічні принципи навчання педагогів у системі післядипломної освіти / В. В. Вітюк // Педагогічний пошук. – 2009. – № 3. – С. 58 – 60.
4. Ничкало Н. Порівняльна професійна педагогіка як галузь педагогічного знання / Н. Ничкало // Порівняльна професійна педагогіка. – 2011. – Вип. 1. – С. 6 – 18.
5. Пуховська Л. Теоретичні засади професійного розвитку вчителів : рух до концептуальної карти / Л. Пуховська // Порівняльна професійна педагогіка. – 2011. – Вип. 1. – С. 97 – 106.
6. Рибалка В.В. Професійний розвиток // Енциклопедія освіти /Акад. пед. наук України ; відповід. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 733.
7. Тезаурус ЮНЕСКО. – Режим доступу: <http://databases.unesco.org/thesru/help.html#per>.
8. Alexandrou A. Editorial / A. Alexandrou. // Professional Development in Education. – 2010. – Vol. 36. – # 4 (December). – P. 543 – 546.
9. Czarnecki K. Psychologia zawodowego rozwoju czlowieka : (dzieci – mlodziezy – doroslych) / K. M. Czarnecki. – Krakow : Impuls, 1998. – 248 s.
10. Coombs S. Whither Postgraduate Professional Development? Towards a theoretical framework to guide long-term teacher development in England / S. Coombs, N. Sorensen. // Professional Development in Education. – 2010. – Vol. 36. – # 4 (December). – P. 683 – 689.

11. Cusso R. From development comparatism to globalization comparativism: towards more normative international education statistics / R. Cusso, S. D'Amico // *Comparative Education*. – 2005. – Vol. 41. – Is. 2. – P. 199 – 216.
12. Desimone L. M. Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures / L. M. Desimone // *Educational Researcher*. – 2009. – Vol.38. – # 3 (April). – P.181 – 199.
13. Jarvis P. Learning to be a person: East and West / P. Jarvis // *Comparative education*. – 2013. – Vol. 49. – # 1. – P. 4 – 15.
14. Kennedy A. Models of Continuing Professional Development: a framework for analysis / A. Kennedy // *Journal of In-service Education*. – 2005. – Vol. 31. – # 2. – P. 235 – 250.
15. Linn G. B. Evaluating the long-term impact of professional development / G. B. Linn, P. Gill, R. Sherman, V. Vaughn and J. Mixon // *Professional Development in Education*. – 2010. – Vol. 36. – # 4. – P.679 – 682.
16. Padwad A. Continuing Professional Development: An Annotated Bibliography / A. Padwad and K. Dixit. – Kolkata : British Council, 2011. – 36 p.
17. Teachers' Professional Development. Europe in international comparison. An analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS).[Editor: prof. J. Scheerens, University of Twente]. – Luxembourg : Office for Official Publications of the European Union, 2010. – 200 p.
18. TESE – The thesaurus for education systems in Europe – 2009 edition. – Режим доступу : http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/tese_en.php.
19. Villegas-Reimers E. Teacher professional development: an international review of literature / E. Villegas-Reimers. – Paris : UNESCO. International Institute for Educational Planning, 2003. – 196 p.

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ФАХІВЦЯ

Охарактеризовано основні методологічні підходи до обґрунтування професійного розвитку особистості фахівця, пріоритет надано суб'єктно-діяльнісному підходу, який водночас враховує вимоги багатьох інших підходів (особистісного, діяльнісного, системного, суб'єктного, компетентнісного) і методологічних принципів (єдності свідомості та поведінки, особистості та діяльності, суб'єкта та діяльності тощо). Водночас особистість (як соціальний суб'єкт) і фахівець (як професійний суб'єкт) знаходяться у творчій єдності, мають безпосередній вплив один на іншого та безпосередньо взаємозумовлені між собою. Стисло представлено професійний розвиток особистості фахівця та охарактеризовано його основні чинники – біологічний, соціальний, виховний і діяльнісний.

Визначено основні етапи професійного розвитку особистості фахівця та стисло охарактеризовано їх зміст. Наголошено, що такий розвиток має суб'єктно-професійний характер, що представляє процес розвитку особистості як соціального суб'єкта, в професійному середовищі – як професійного суб'єкта.

Ключові слова: особистість фахівця; професійний розвиток; чинники професійного розвитку; етапи професійного розвитку; суб'єктно-професійний розвиток; професійна діяльність.

Охарактеризованы основные методологические подходы к обоснованию профессионального развития личности специалиста, приоритет предоставлен субъектно-деятельностному подходу, который одновременно учитывает требования многих других подходов (личностного, деятельностного, системного, субъектного, компетентностного) и методологическим принципам (единства сознания и поведения, личности и деятельности, субъекта и деятельности и т.д.). В то же время личность (как социальный субъект) и специалист (как профессиональный субъект) находятся в творческом единстве, имеют непосредственное влияние друг на другой и непосредственно взаимообусловлены между собой. Кратко представлены профессиональное развитие личности специалиста и охарактеризованы его основные факторы – биологический, социальный, воспитательный и деятельностный.

Определены основные этапы профессионального развития личности специалиста и кратко охарактеризовано их содержание. Отмечено, что такое развитие имеет субъектно-профессиональный характер, что представляет процесс развития личности, как социального субъекта, в профессиональной среде – как профессионального субъекта.

Ключевые слова: личность специалиста; профессиональное развитие; факторы профессионального развития; этапы профессионального развития; субъектно-профессиональное развитие; профессиональная деятельность.

The article characterizes the main methodological approaches to the substantiation of the specialist's personality professional development. The priority is given to the subject-activity approach, which simultaneously considers demands of many other approaches (personality-oriented, activity-oriented, systematic, subject) and methodological principles (unity of consciousness and behavior, personality and activity etc). At the same time, personality as (as social being) and specialist (as professional being) are in the creational

unity, have direct impact on each other and directly interact with each other as well as are interrelated with each other. The article also briefly presents specialist's personality professional development and characterizes its main factors – biological, social, educational, and activity related. It sets out the main stages of the specialist's personality professional development and briefly characterizes its contents. It stresses that such development is subject professional in nature, which presents the process of the personality development as that of a social being in the professional environment as a professional being. Such development is oriented at the actualization of spiritual, cognitive and professional strength of certain specialist in the professional activity as well as at achievement of essential results in this activity.

Keywords: specialist's personality; professional development; factors of professional development; professional development stages; subject professional development; professional activity.

Провідні суб'єктні якості особистості в цілому, як і професійно важливі якості особи як фахівця формуються в процесі набуття професійної освіти, закріплюються/розвиваються/вдосконалюються/ підвищуються безпосередньо в процесі професійної діяльності та вирішення конкретних фахових завдань, актуалізуються в процесі професійного становлення та розвитку як суб'єкта професійної діяльності. У зв'язку з цим у психологічній і педагогічній науках проблема методологічних засад професійного розвитку фахівця як суб'єкта професійної діяльності є актуальною системною науковою методологічною, теоретичною і методичною проблемою.

Мета статті: обґрунтувати методологічні засади професійного розвитку особистості фахівця.

Проблема професійного розвитку фахівця є однією з ключових у психології праці, професійній педагогіці, психології професійного розвитку та психології діяльності, над розв'язанням якої активно працюють А. Деркач, Е. Зеєр, Є. Климов, Т. Кудрявцев, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна та ін. Окремі аспекти цієї проблеми знаходять своє відображення в концепції професіоналізму (О. Бодальов, Є. Климов, А. Реан, В. Шадриков та ін.). Водночас недостатньо уваги звертається, на нашу думку, на обґрунтування провідної методологічної ідеї – інтегральної єдності особистості та фахівця та вплив цієї інтегральності на розвиток фахівця як суб'єкта професійної діяльності – професіонала.

Центральною категорією, яка відображає професіоналізацію особистості фахівця, тобто розкриває цілі, зміст й основні етапи взаємодії особистості та професії, поступове набуття особистістю фахового досвіду, вдосконалення фахових теоретичних знань, практичних навичок і вмінь, професійно важливих якостей, тобто становлення справжнім суб'єктом професійної діяльності, є *професійний розвиток*: «...зміни психіки у процесі освоєння і

виконання професійно-освітньої, трудової та професійної діяльності» [6, с. 333]. Ця категорія є провідною у психології праці та професійній педагогіці і розкриває, на нашу думку, професійне дозрівання, формування, вдосконалення, саморозвиток і самовдосконалення суб'єкта праці. Початок професійного розвитку слушно пов'язується з моментом «...прийняття людиною професії та включення у процес її освоєння» [5, с. 30].

Проблему професійного розвитку активно досліджували та продовжують досліджувати А. Деркач, Е. Зеєр, Є. Климов, Т. Кудрявцев, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна та ін. Аналіз результатів наукових досліджень і змісту наукових праць цих та інших дослідників показує наявність спільних рис і певних відмінностей в їхніх методологічних підходах до розуміння суті професійного розвитку фахівців. Відмінності в їх підходах представлені у таблиці 1, аналіз яких свідчить, що навіть між провідними науковцями немає однотайності в з'ясуванні суті професійного розвитку фахівців.

Таблиця 1

**Відмінності методологічних підходів науковців
до професійного розвитку фахівців**

№ пор.	Форми професійного розвитку	Об'єкт розвитку	Основа професійного розвитку	Основні представники
1	Професійне становлення	Особистість	Соціум, провідна діяльність	Е. Зеєр, Є. Климов, Т. Кудрявцев, А. Маркова, Ю. Поваренков
2	Професіоналізація	Суб'єкт діяльності	Рівні успішного виконання діяльності	Л. Мітіна, А. Фонарев та ін.
3	Особистісно-професійний розвиток	Зріла особистість	Самоактуалізація	А. Деркач, Н. Кузьміна, А. Маркова та ін.

Водночас методологічний аспект у розв'язанні проблеми професійного розвитку фахівців є вирішальним, оскільки він визначає концептуальне наповнення ідеями, принципами та цінностями смисл і зміст поняття «професійний розвиток фахівців», безпосередньо впливає та теоретичні, методичні та практичні основи професійного розвитку фахівців. Відмінності стосуються насамперед і форм (професійне становлення – професіоналізація – особистісно-професійний розвиток), і об'єкта (особистість – суб'єкт діяльності – зріла особистість), і основних чинників (соціум, про-

відна діяльність – рівні успішного виконання діяльності – самоактуалізація) професійного розвитку.

Спільність проявляється в тому, що, по-перше, професійний розвиток стосується особистості або суб'єкта, в яких спільна основа – особа, тобто соціалізований індивід; по-друге, більшістю дослідників визнається діяльність як провідний чинник професійного розвитку фахівця. Ці два аспекти мають виступати методологічною платформою напрацювання спільної позиції, враховуючи те, що індивідуальний світ кожної особистості як суб'єкта професійного буття неповторний, що зумовлює багатство їх проявів. Відповідно психологічна структура особистості фахівця залежить від конкретних історичних, культурних, соціальних і професійних відносин в українському суспільстві, оскільки вона безпосередньо формується, розвивається і вдосконалюється в процесах активної соціальної взаємодії, професійної та інших видів діяльності, особистісного, професійного та суб'єктного самоствердження і фахової самоактуалізації у професійному середовищі. Таким чином, ми підкреслили основні чинники професійного розвитку – соціум, провідна діяльність – рівні успішного виконання діяльності – самоактуалізація, на які вказують більшість науковців, тобто без цих сприятливих, мінімально необхідних обставин не має практично професійного формування та розвитку будь-якого фахівця.

По-перше, зміст цих обставин залежить від багатьох суб'єктивних і об'єктивних обставин, певних передумов, закономірних, а дуже часто й ситуативних умов індивідуального, соціального та професійного буття особи, які у психології особистості прийнято називати основними чинниками формування особистості як суб'єкта соціального буття чи соціального суб'єкта, а ми додаємо – а також і суб'єкта професійного буття. Так, психологи зазначають, що людина як біологічна істота народжується один раз, як соціальна істота – особистість – двічі, а ми додаємо – як суб'єкт – тричі. Уперше тоді, коли дитина починає говорити «Я», виокремлюючись в оточенні, протиставляючи себе іншим людям і порівнюючи себе з іншими. Ці процеси самоідентифікації відбуваються приблизно у віці біля 3-х років. Напевно, з цими процесами пов'язана думка японців про те, що особистість дитини формується до 3 років.

Друге народження особистості відбувається, коли в особи в основному сформувався світогляд, життєві цінності, власні моральні потреби та оцінки, провідні соціально значущі якості, властивості і риси, які роблять її відносно автономною в суспільстві та достатньо стійкою від впливу переконань інших. Це допомагає їй набути відносну автономність, змогу керувати своєю поведінкою і діяльністю згідно з власними та суспільно

прийнятими переконаннями, моральними нормами та цінностями. Тут думки різняться щодо фізичного віку другого народження: від 18 років (Україна) до 21 року (США), коли особа стає юридично повноцінним автономним суб'єктом соціального буття.

Третє народження – це становлення особистості (чи соціального суб'єкта) суб'єктом професійної діяльності або професійним суб'єктом, основним проявом якого є професійна суб'єктність. Проблемі суб'єкта в різних видах діяльності відведено особливе місце в дослідженнях К. Абульханової-Славської, І. Беха, А. Бойко, А. Брушлинського, І. Зязюна, Г. Костюка, С. Максименка, В. Осьодла, В. Петровського, В. Рибалки, В. Ягупова та ін. У їхніх працях також обґрунтовано психолого-педагогічні засади формування та розвитку того, хто вчиться, як суб'єкта навчальної діяльності, який у співпраці з педагогом реалізовує свій інтелектуальний, професійний та суб'єктний потенціали, розвиває себе спочатку як суб'єкт навчальної діяльності, а згодом – як творчий суб'єкт майбутньої професійної діяльності.

Суб'єктність – це, на нашу думку, право учня (студента) на власну активність, самобутність, самовизначення, самореалізацію і, врешті-решт, на самоактуалізацію в житті та професійній діяльності з використанням власної життєвої і професійної траєкторії.

По-друге, аналіз показує, що науковці, практично одноставно, визначають основні чинники професійного розвитку фахівця, які є також, на думку психологів, і провідними чинниками формування особистості – біологічний, соціальний, виховний і діяльнісний [7, с. 57-63].

Отже, «третьому народженню» особи як професійного суб'єкта сприяють, на нашу думку, низка чинників, зокрема: соціальний, виховний і діяльнісний. Кожен чинник формує і наповнює конкретним змістом, смислом і цінностями певну сферу суб'єкта професійної діяльності в процесі набуття професійної освіти та, найголовніше, – професійної діяльності. Водночас, одні з них, практично, впливають опосередковано на формування і розвиток професійного суб'єкта – соціальний, другі – частково (виховний), а треті – безпосередньо (діяльнісний) на формування, розвиток і вдосконалення фахівця. Отже, онтогенез суб'єкта професійної діяльності визначається біологічною спадковістю, онтогенез особистості – соціальною спадковістю та її соціальним буттям, а професіогенез – цінностями, смислом, змістом і результатом професійної діяльності суб'єкта професійного буття.

Таким чином, фахівцем взагалі та найголовніше – суб'єктом професійної діяльності, зокрема, не народжуються, а стають в онтогенезі та професіо-

генезі відносно пізно. При цьому особливо важливо, що поняття «особистість» має передусім соціальне «навантаження», оскільки тільки в суспільстві можливе формування особистості, за його межами це неможливе, а поняття «професійний суб'єкт» чи «суб'єкт професійної діяльності» включає такі *рівні активності*: біологічну, психічну, соціальну та професійну (ось чим професійний суб'єкт і відрізняється від особистості), а також такі *рівні професійної суб'єктності*: суб'єктну диспозицію; актуалізовану професійну суб'єктність.

При цьому ми дотримуємося думки К. Абульханової-Славської про те, що суб'єкт виступає потенціальною можливістю зміни самого себе: у психології суб'єкт не просто суб'єкт активності, розвитку, самодіяльності, але такої міри активності, яка забезпечує його розвиток і самодіяльність, такої міри інтегрованості, яка забезпечує його розвиток і активність [2].

Безумовно, особистість не протистоїть суб'єктові, оскільки перше є стрижнем другого, тобто без соціального суб'єкта (особистості) не може бути професійного суб'єкта (професіонала). У зв'язку з цим особистість фахівця є безпосереднім відбиттям культури певного соціуму та професійного середовища. Відповідно у процесі професійної підготовки майбутнього фахівця особливу увагу слід звернути на формування і насичення його морально-духовної сфери, яка має «наповнюватися» конкретним змістом у процесі засвоєння ним певних професійних знань, фахового досвіду, набуття професійного світогляду, фахових норм і цінностей, включення до системи зв'язків і відносин, необхідних для його професійного становлення і повноцінного функціонування в фаховому середовищі, тобто становлення справжнім суб'єктом професійної діяльності. Професійна соціалізація характеризується важливим моментом: засвоєнням професійного досвіду та його «перерозподіл» до рівня особистісних, суб'єктних і професійних настанов і цінностей. Впливи соціально-професійного середовища мають, у першу чергу, опосередкуватися рівнем власної активності фахівця у діяльності та поведінці, характером відносин з іншими фахівцями, рівнем освіченості та вихованості, індивідуальними рисами характеру, життєвими та професійними настановами тощо.

Водночас, слід пам'ятати, що особистість фахівця – це продукт не тільки впливу ззовні, а вона насамперед розвивається та вдосконалюється в процесі власної активної діяльності людини як суб'єкта діяльності. Зв'язок між поведінкою, діяльністю й особистістю був найбільш чітко підкреслений О. Леонтьєвим, С. Рубінштейном і Г. Костюком. Вони особливо підкреслювали власну активну діяльність людини як одного з основних чинників формування особистості. За психологічними теоріями

С. Рубінштейна та О. Леонтьєва, особистість формується в діяльності та народжується з діяльності. Особистість, на їхню думку, виступає, з одного боку, як умова діяльності, а з іншого – як продукт діяльності. О. Асмолов стверджує, що «справжньою основою і рушійною силою розвитку особистості є спільна діяльність, в якій відбувається соціалізація особистості, засвоєння заданих соціальних ролей» [4, с. 6].

Ці чинники, насамперед діяльнісний, мають формувати, а згодом і розвивати суб'єкта професійної діяльності, провідними якостями, рисами та проявами якого є, на нашу думку, такі:

- свідома активність, яка безпосередньо спрямована на професійну діяльність і на самоактуалізацію в ній;

- свідома включеність особи як суб'єкта професійної діяльності у систему суспільно-виробничих відносин шляхом виконання конкретних посадових компетенцій у певному професійному середовищі;

- ступінь сформованості провідних психічних властивостей та якостей як представника певного професійного середовища та конкретного фахівця; це, насамперед, сформованість професійно важливих якостей – професійної свідомості та самосвідомості, фахової Я-концепції, системи індивідуальних цінностей професійної діяльності та фахового буття, професійна суб'єктність;

- свідома цілеспрямована саморегуляція, самоорганізація та самодеєрмінація своєї професійної поведінки й діяльності як професійного суб'єкта;

- здатність і готовність нести усвідомлено повну відповідальність за результати, а також і наслідки своїх дій, вчинків, поведінки і діяльності у межах виконання своїх посадових компетенцій як фахівця;

- професійна суб'єктність, тобто професійна підготовленість, суб'єктна готовність і фахова здатність бути суб'єктом професійної діяльності у певному професійному середовищі.

Отже, аналіз змісту професійного розвитку фахівців показує, цей складний психічно-, соціально-, професійно- та фахово зумовлений процес насамперед має суто індивідуалізований – суб'єктний – характер, а його особливість визначається специфікою фаху та активністю фахівця в професії. Узагальнено такий методологічний підхід називається *суб'єктно-діялісним*, який в себе включає провідні ідеї та принципи багатьох інших методологічних підходів – системного, діялісного, компетентнісного, особистісно орієнтованого, модульного тощо, а також вимоги таких методологічних принципів як системності, активності, розвитку, деєрмінізму, суб'єктності, єдності свідомості та діяльності.

Ми вважаємо, що найбільш продуктивним для усвідомлення проблеми професійного розвитку фахівців є суб'єктно-діяльнісний підхід, що спирається на аналіз її діяльності у фаховому середовищі, вплив професійної діяльності на формування провідних рис фахівця. Суспільні умови, які існують в українському суспільстві, визначають провідні його якості не самі по собі, а завдяки його діям, загалом – професійній діяльності. Водночас, слід пам'ятати, що будь-який фахівець виступає як соціальна постать певного соціуму. У зв'язку з цим особистість фахівця має розглядатися не лише в діяльнісному, а й додатково соціально-психолого-індивідуальному плані, тобто як суб'єкта соціального буття, суб'єкта професійної діяльності та суб'єкта індивідуальної життєдіяльності.

Але завжди слід пам'ятати про вирішальний вплив професійної діяльності на професійне становлення та згодом і на професійний розвиток фахівця. У зв'язку з цим найбільш перспективним напрямом психологічного обґрунтування проблеми професіоналізму є, на нашу думку, її дослідження у нерозривному зв'язку з розвитком особистості як суб'єкта професійної діяльності протягом набуття професійної освіти та наступної фахової діяльності. Цей аспект є принциповим, оскільки не особистість визначає фахову діяльність, і не фахова діяльність визначає особистість, а суб'єкт професійно-фахової діяльності знаходить оптимальне співвідношення її зовнішньої та внутрішньої детермінацій, стандартизації фахової діяльності та необхідності творчості в ній, регламентації та нормативності посадових компетенцій фахівця та творчої природи особистості: «Особистість, як суб'єкт, випрацьовує індивідуальний спосіб організації діяльності. Цей спосіб відповідає якостям особистості, її ставленню до діяльності... і вимогам, об'єктивним характеристикам власне даного виду діяльності. Спосіб діяльності є більш менш оптимальним інтегралом, композицією цих основних параметрів. Суб'єкт є інтегруючою, центральною, координуючою інстанцією діяльності. Він погоджує всю систему своїх індивідуальних, психофізіологічних, психічних і, врешті-решт, особистісних можливостей, особливостей з умовами та вимогами діяльності не парціально, а цілісно» [1, с. 91].

Такий підхід є, на нашу думку, методологічно обґрунтованим, оскільки особистість фахівця і його діяльність усвідомлюються, сприймаються і досліджуються в комплексі. Але при цьому слід мати на увазі такий принциповий аспект: особистість не підпорядковується діяльності, а свідомо визначає її цілі, смисл, зміст, методи, технології, засоби та результат, а при необхідності вносить до них певні необхідні корективи. У зв'язку з цим ми наголошуємо на індивідуальному стилі професійної діяльності та

на отриманні такого результату, який відповідає суб'єктивним очікуванням конкретного фахівця.

Психологічними механізмами регуляції цієї діяльності виступають самооцінка, саморефлексія, саморегуляція та самодетермінація фахівця, які безпосередньо залежать від розвиненості його особистісних, професійно важливих та індивідуально-психічних якостей, фахової компетентності і професійного досвіду, що проявляється у професіоналізмі діяльності. Це свідчить про те, що практична діяльність обумовлена багатьма чинниками, серед яких провідними є особистісні та суб'єктивні як особистості та фахівця, професійні як представника конкретної професії, фахові як суб'єкта конкретного фаху, а також і об'єктивними чинниками, які впливають із умов здійснення професійної діяльності. Наприклад, у концепціях професіоналізму О. Бодальова, Є. Климова, Н. Кузьміної, А. Маркової, Л. Мітіної, А. Реана, В. Шадрикова відмічається, що характеристики особистості істотно впливають на результати діяльності саме в процесі професіоналізації особистості як фахівця, тобто його становлення професіоналом.

«Професіонал – це суб'єкт професійної діяльності, який має високі показники професіоналізму особистості і діяльності, високий професійний і соціальний статус, динамічно розвивальну систему особистісної та діяльнісної нормативної регуляції, постійно націлений на саморозвиток і самовдосконалення, особистісне і професійне досягнення, які мають соціально-позитивне значення» [3, с.184].

Отже, в останньому визначенні на основі провідного методологічного принципу психологічної науки – єдності особистості та діяльності – *професіонал* розуміється як система двох важливих складових: професіоналізм особистості і професіоналізм діяльності:

«Професіоналізм особистості – якісна характеристика *суб'єкта праці*, яка відображає високий рівень професійно важливих і особистісно-ділових якостей, акмеологічних інваріантів професіоналізму, високий рівень креативності, адекватний рівень домагань, мотиваційну сферу і ціннісні орієнтації, спрямовані на прогресивний розвиток фахівця» [3, с.174].

У процесі професіоналізації фахівців суттєвим є, на нашу думку, те, що об'єктом розвитку є, згідно зі суб'єктно-діяльнісним підходом, суб'єкт діяльності – фахівець, який у залежності від успішності виконання діяльності проходять чотири стадії професіоналізації – профадаптації, первинної і вторинної професіоналізації, майстерності.

Основними *психологічними показниками професіоналізму фахівця*, які дозволяють йому успішно працювати, є, на нашу думку, та-

кі: суб'єктна компетентність як фахівця та представника певного професійного середовища; професійна компетентність як представника конкретного виду професійної діяльності; фахова компетентність як представника конкретного фаху, тобто спеціалізація в конкретній професії; розвиненість суб'єктних і професійно важливих якостей і рис як фахівця конкретного виду діяльності; чітке усвідомлення ієрархії цілей професійної діяльності та їх цілеспрямована свідомо реалізація; володіння сучасними фаховими технологіями, методиками та засобами реалізації посадових компетенцій як суб'єкта професійної діяльності; низький рівень залежності в процесі реалізації посадових компетенцій від зовнішніх чинників і обставин; успішність, продуктивність та ефективність професійної діяльності.

Отже, система професійного розвитку має бути орієнтовна на ці психологічні показники професіоналізму фахівця та їх цілеспрямований розвиток. Зокрема, за такими завданнями: розширення, збагачення та постійне наповнення новим змістом професійної та фахової спрямованості особистості; збагачення професійного та фахового досвіду; розвиток складних спеціальних здатностей і пізнавальних процесів, які необхідні для успішної реалізації посадових компетенцій; постійний розвиток особистісної, професійної та психологічної готовності фахівця до цілеспрямованої професійної діяльності на сучасному ринку праці.

Отже, ці зміни стосуються як особистісної, так і професійної сфер фахівця. У зв'язку з цим ми наголошуємо на *суб'єктно-професійному розвитку фахівця*, що представляє процес розвитку особистості в професійному середовищі, який орієнтований на повну актуалізацію її духовного, когнітивного, професійного та фахового видів потенціалу як конкретного фахівця у професійній діяльності та на досягнення суттєвих результатів у ній.

Основні висновки: *професійний розвиток особистості фахівця – це:* мета, смисл і цінність його професійної культури як особистості та як конкретного фахівця; складний, суперечливий і багатогранний процес, який складається з особистісного, професійного та фахового розвитку, детермінований, як правило, соціальними, професійно-технологічними, віковими, особистісними, провідними індивідуально-психічними, професійно важливими та фаховими якостями та рисами, має відкритий, нерівномірний і гетерохронний характер; результат постійного пошуку відповіді щодо сутності суперечностей (зовнішні та внутрішньоособистісні), які постійно виникають у професійній діяльності, та намагання фахівця їх вирішити або зняти; необхідна умова успішної професійної діяльності фахів-

ця; необхідна умова особистісної та професійної самоактуалізації фахівця в професійній і фаховій діяльності.

Водночас персональний професійний розвиток фахівця має свою межу і пов'язаний з подоланням ним певних зовнішніх і внутрішніх психологічних бар'єрів.

Перспективні напрями подальших наукових пошуків: зміст, особливості і результативність процесу професійного розвитку конкретної групи фахівців; розвиток психічних утворень, які мають неповторний характер і становлять основу індивідуального стилю професійної діяльності фахівця.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К.А. Акмеологическое понимание субъекта / К.А. Абульханова-Славская // Основы общей и прикладной акмеологии. – М. : РАГС, 1995. – С. 85-108.
2. Абульханова К. О. Методологічне значення категорії суб'єкта для сучасної психології / К. О. Абульханова // Людина. Суб'єкт. Вчинок : філософсько-психологічні студії / О. А. Донченко [та ін.] ; заг. ред. В. О. Татенко. – К. : Либідь, 2006. – С. 37–51.
3. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала : [текст] / А.А. Деркач. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. – 752 с.
4. Завалишина Д.Н. Практическое мышление: Специфика и проблемы развития: [монография] / Д.Н. Завалишина. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 376 с.
5. Поваренков Ю.П. Психология становления профессионала : [учеб. пособие] / Ю.П. Поваренков. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2000. – 98 с.
6. Психология : [словарь] / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с. – 6
7. Ягупов В.В. Військова психологія : [підручник] / В.В. Ягупов. – К. : Тандем, 2004. – 656 с.

РОЗДІЛ II

ТЕНДЕНЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

Наталія Авшенюк

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ В УМОВАХ ЗАКОРДОННОГО СТАЖУВАННЯ: ДОСВІД США

Розкрито феномен «культурної чуттєвості вчителя» як сукупності його переконань, знань і умінь, спрямованих на забезпечення культурної конгруентності освітнього досвіду для різних учнів в межах однієї класної кімнати. Охарактеризовано вплив закордонних стажувань на розвиток у вчителів «культурної чуттєвості» як необхідного компонента їх Я-концепції для здійснення успішної педагогічної дії в сучасних реаліях шкільного навчання. Проаналізовано «Модель розвитку міжкультурної чуттєвості» М. Беннетт, яка містить шість етапів формування міжкультурної чуттєвості особистості, шляхом трансформації етноцентричного світогляду на етнорелятивістське.

Ключові слова: закордонне стажування, міжкультурний розвиток учителя, «культурна чуттєвість» учителя, модель розвитку «культурної чуттєвості».

Раскрыт феномен «культурной чувствительности учителя» как совокупности его убеждений, знаний и умений, направленных на обеспечение культурной конгруэнтности образовательного опыта для разных учеников в пределах одной классной комнаты. Охарактеризовано влияние зарубежных педагогических практик на развитие в учителей «культурной чувствительности» как необходимого компонента их Я-концепции для осуществления успешного педагогического действия в современных реалиях школьного обучения. Проанализирована «Модель развития межкультурной чувствительности учителя» М. Бэннэт, которая состоит из шести этапов формирования межкультурной чувствительности личности, через трансформацию этноцентрического мировоззрения в этнорелятивистское.

Ключевые слова: зарубежная практика, межкультурное развитие учителя, «культурная чувствительность» учителя, модель развития «культурной чувствительности».

The phenomenon of «teachers' cultural sensitivity» as a combination of his beliefs, knowledge and skills to ensure cultural congruence of educational experiences for different students in the same classroom has been revealed. The influence of study abroad at developing teachers 'cultural sensitivity' as a necessary component of their Self-concept for the successful implementation of educational action in the modern realities of schooling has been characterized. The «developmental model of intercultural sensitivity» by M. Bennett, comprising six stages of intercultural sensitivity formation by transforming ethno-centric thinking on ethno-relative one is analyzed.

Keywords: study abroad, teacher intercultural development, teacher cultural sensitivity, and developmental model of intercultural sensitivity.

У сучасних умовах глобалізації й інтернаціоналізації освіти вчителі повинні навчитися усвідомлювати культурні розбіжності, що можуть виникнути між ними та їхніми учнями у навчальному процесі. Усвідомлення шляхів впливу культурних розбіжностей на наші міжкультурні відносини лежить в основі формування «етнорелятивіського світогляду» за М. Беннетт [2], який у свою чергу є передумовою «культурно-чуттєвого викладання» за Д. Гаєм [5]. Теоретики визначають «культурну чуттєвість вчителя» як сукупність його переконань, знань і умінь, спрямованих на забезпечення культурної конгруентності освітнього досвіду для різних студентів [9, 36]. Д. Гай у своїх працях пояснює, що «культурно чуттєве» викладання учителя, передусім, базується на врахуванні культурних переконань, попереднього досвіду та поведінкових кліше різноманітного учнівського колективу з метою створення найприйнятнішого й найефективнішого для них навчального середовища. За таких умов навчання підкреслюватиме і розвиватиме сильні сторони учнів, а також заохочуватиме їх долати труднощі у пізнанні нового. «Запровадження такого викладання, – переконаний учений, – означатиме усвідомлення, що навчальний процес відбувається у комплексному соціокультурному середовищі і відфільтровується через культурні екрани як вчителів, так і учнів, що взаємодіють у просторі класної кімнати» [5, 29].

З огляду на зазначене, можемо стверджувати, що вчитель, по-перше, повинен сприймати себе і своїх учнів як особистостей – представників певної культури, а, по-друге, усвідомлювати позитивно-розвивальне значення культурного різноманіття у навчальному процесі.

Річ у тім, що переважна більшість країн світу на сучасному етапі свого розвитку є багатонаціональними й поліконфесійними державними утвореннями, а вчителі в цих країнах, як правило, належать до так званої етнокультурної більшості, що і породжує «культурний розрив» між ними та диверсифікованою учнівською громадою. Такий стан справ призводить до культурної неконгруентності освітнього досвіду, отриманого учнями, що ідентифікується вченими-психологами як ключовий чинник зростаючого розриву рівня успішності серед учнів-представників різних культурних верств населення [7; 8]. Наприклад, переважна більшість учителів у школах США – білі американці, монолінгвальні (англомовні) представники середнього класу європейського походження, які виховані у відносно закритих культурних громадах і не повною мірою усвідомлюють власну культурну ідентичність. Часто їм бракує досвіду міжкультурного спілкування, а також знань про роль культурного різноманіття у навчальному процесі школи.

Усе зазначене й спричиняє культурні розбіжності між ними та їхніми учнями – представниками 27 національностей, які нині формують національний склад громадян Америки. Як показують соціологічні дослідження, такі вчителі дотримуються, переважно, етноцентричних принципів навчання, що негативно впливає на успішність учнів [11].

Усвідомлюючи всю складність та нагальність проблеми підготовки вчителів до роботи в полікультурному шкільному середовищі, викладачі педагогічних навчальних закладів у співпраці з експертами психолого-педагогічних наук розробляють заходи щодо подолання етноцентристських переконань майбутніх і працюючих учителів. Освітняни вже давно дійшли згоди у тому, що вчителі потребують досвіду крос-культурного спілкування (у широкому сенсі цього слова), який уможливило розкриття власної культурної ідентичності, вивчення особливостей інших культурних груп, а також аналіз соціокультурних аспектів освітнього процесу [3; 6].

Варто зазначити, що типові програми підготовки вчителів у США передбачають комбінацію навчальних курсів з мультикультурної освіти та виробничу практику в школах з диверсифікованим учнівським колективом. Педагоги-дослідники вважають, що вивчення літератури з проблеми мультикультурної освіти та стажування у крос-культурних навчальних закладах позитивно впливає на сприйняття вчителями розбіжностей різно-рідного шкільного соціуму, проте результати такої практичної діяльності неоднозначні. Вони у своїх дослідженнях наполягають на виключній важливості забезпечення можливостей для запровадження керованої рефлексії серед молодих учителів, без якої таке стажування може посилити існуючі негативні або етно-центриські переконання, утвердити непорозуміння, сформувати стереотипи та завадити пошуку вчителями альтернативних шляхів викладання [11].

Суттєвим недоліком стажування у місцевих мультикультурних навчальних закладах є те, що вони розташовані в межах гегемонії домінантної культури, до якої більшість учителів природно належить, і усвідомлення якої не викликає додаткових зусиль. Більше того, багато молодих майбутніх учителів самі були випускниками таких шкіл, тож внутрішня середовища цих закладів їм добре знайома. А відтак виробнича практика та стажування у місцевих школах мультикультурного характеру не сприяє аналізу молодими вчителями соціокультурної динаміки навчального процесу, що виступає першочерговим чинником формування «культурно чуттєвого викладання». Натомість, серед завдань сучасної ви-

робничої практики в американських педагогічних навчальних закладах чільне місце посідає задоволення міжкультурної спрямованості потреб молодих учителів, шляхом подолання їх етноцентричних поглядів та залучення до критичної рефлексії.

Саме тому програми закордонного стажування й навчання вчителів, що передбачають культурне «занурення» у роботу зарубіжних шкіл, протягом останнього десятиліття визнано інноваційним засобом посилення міжкультурного розвитку вчителів та їх підготовки до навчання різnorідного учнівського контингенту [4]. Американські науковці наполягають, що такий досвід «виступає каталізатором, який спонукає вчителів учитися в інших, а також сприяє розвитку взаємовідносин на основі глибокого і змістовного розуміння подібностей та відмінностей між різними народами» [10, 224].

У межах цієї статті ми зосередимо свою увагу на аналізі впливу закордонних стажувань на розвиток у вчителів «культурної чуттєвості» як необхідного компонента їх Я-концепції для здійснення успішної педагогічної дії в сучасних реаліях шкільного навчання.

Міжнародне стажування, під час якого студенти занурюються в інший культурний контекст, сприяє актуалізації міжкультурних потреб учителів на противагу проходження практики у місцевих навчальних закладах з різnorідним учнівським контингентом. У США здійснено поодинокі дослідження впливу закордонних стажувань вчителів на їх професійний розвиток. Вони зосереджуються на утвердженні феномена «**занурення в іншу** домінуючу культуру», у переваги закордонного досвіду. Міжнародний досвід занурення дозволяє вчителям переосмислити своє розуміння культурних відмінностей з позиції освіти і свого конкретного педагогічного досвіду, що виходять за межі традиційного стажування вдома. Учителі визнають програми закордонного стажування як інтенсифікаторів усвідомлення іншої культури, розвитку емпатії до диверсифікованого учнівського середовища та формування міжкультурної компетентності [9, 37].

Більша частина досліджень вказують на те, що каталізатором для особистісного зростання та культурного розвитку виступає зустріч з незнайомим культурним контекстом під час навчання за кордоном, проте вони не розглядають як саме розгортається процес міжкультурного розвитку вчителів, тобто не аналізують механізми трансформації етноцентричного світогляду вчителя на міжнародний.

Наприкінці ХХ ст. у 1993 р. американським теоретиком міжкультурного розвитку М. Беннетт було розроблено «Модель розвитку міжкультурної чуттєвості» [2], котра окреслює шість етапів формування міжкульту-

рної чуттєвості, від етноцентричного до етнорелятивістського мислення. Сам автор моделі у своїй праці «На шляху до міжкультурної компетентності» (2004 р.) визначає етноцентричний світогляд як «досвідне усвідомлення своєї культури «центром реальності», за якого отримані особистістю у процесі соціалізації переконання й поведінкові кліше є незаперечними: вони сприймаються як належне». На противагу цьому феномену етнорелятивістський світогляд дозволяє сприймати власні переконання і поведінкові кліше як лише одну із багатьох можливих життєздатних моделей існування [1, 62.].

Цей процес відбувається, на переконання дослідника, завдяки поетапній трансформації свідомості, де виділено три етноцентричні етапи, що репрезентують способи подолання культурної відмінності, шляхом заперечення її існування через посилення захисних функцій проти неї та мінімізації її важливості: заперечення; захист; мінімізація.

А також три етнорелятивістські етапи, які є способами пошуку культурної відмінності шляхом прийняття її важливості через адаптацію перспективи її визнання та інтеграцію цілісної концепції культурної відмінності у визначенні власної ідентичності: сприйняття; адаптація; інтеграція.

Відповідно до представленої моделі, шлях, який обирає особистість для усвідомлення і тлумачення культурної відмінності, визначає напрям формування її світогляду. Важливість цієї моделі полягає в тому, що вона допомагає з'ясувати і пояснити, у який спосіб міжнародний кроскультурний досвід може полегшити процес перетворення світогляду вчителя та сприяти подоланню його культурної несвідомості. Необхідність здійснення міжкультурної комунікації під час закордонних стажувань, зумовлює певний тиск для зміни світогляду особистості, що відбувається завдяки неспроможності традиційного етноцентричного мислення адекватно діяти в таких умовах, тобто вибудовувати стійкі соціальні відносини з носіями іншого культурного досвіду, долаючи культурні кордони. Саме тому взаємодія з іншими культурними контекстами, і більш того, занурення в них має стати ключовим елементом процесу трансформації від етноцентричного до етнорелятивістського світогляду особистості сучасного вчителя, що найефективніше відбувається під час навчання й стажування закордоном. Програми професійно-педагогічного стажування вчителів у зарубіжних країнах виступають могутнім засобом їх міжкультурного розвитку та формування умінь «культурно-чуттєвого» викладання.

Список використаних джерел

1. Bennett M. J. Becoming interculturally competent / In J. Wurzel (Ed.) Toward multiculturalism: A reader in multicultural education. – Newton, MA: Intercultural Resource Corporation, 2004.
2. Bennett M. J. Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity / In M. Paige (Ed.) Education for intercultural experience. – Boston, MA: Intercultural Press, 1993. – P. 21 – 72.
3. Cochran-Smith M. Studying teacher education: What we know and need to know / M. Cochran-Smith // Journal of Teacher Education. – 2005. – № 56 (4). – P. 301 – 306.
4. Cushner K., Brennan S. The value of learning to teach in another culture/ In K. Cushner, S. Brennan (Eds.) Intercultural student teaching: A bridge to global competence. – Lanham, MD: Rowman, Littlefield Education, 2007. – P. 1–12.
5. Gay G. Culturally responsive teaching: Theory, research and practice. – New York, NY: Teachers College Press, 2000.
6. Grant C. A., Gillette M. A. Candid talk to teacher educators about effectively preparing teachers who can teach everyone's children / C. A. Grant, M. A. Gillette // Journal of Teacher Education. – 2006. – № 57 (3). – P. 292 – 299.
7. Janerette D., Fifield S. Using correlates of achievement to close achievement gaps / D. Janerette, S. Fifield // Education Policy Brief. – Vol. 18. – Newark, DE: Delaware Education Research and Development Center, 2005.
8. Lee J. P. Racial and ethnic achievement gap trends: Reversing the progress towards equity? / J. P. Lee // Educational Researcher. – 2002. – № 31(1). – P. 3 – 12.
9. Marx H., Moss D. Please Mind the Culture Gap: Intercultural Development During a Teacher Education Study Abroad Program / H. Marx, D. Moss // Journal of Teacher Education. – 2011. – № 62 (1). – P. 35 – 47.
10. Romano R., Cushner K. Reflections on the importance and value of the overseas student-teaching experience / In K. Cushner, S. Brennan (Eds.) Intercultural student teaching: A bridge to global competence. – Lanham, MD: Rowman, Littlefield Education, 2007. – P. 215–225.
11. Sleeter C. E. Preparing teachers for culturally diverse schools: Research and the overwhelming presence of Whiteness / C. E. Sleeter // Journal of Teacher Education. – 2001. – № 52(2). – P. 94 – 106.

РОЛЬ ТЕХНОЛОГІЙ ІННОВАЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ПРОФЕСІЙНОМУ РОЗВИТКУ УЧНІВ ПТНЗ

Показано значущість розвитку інноваційних властивостей особистості учнів ПТНЗ. Обґрунтовано поняття «інноваційність», «інноваційне навчання», «технологія інноваційного навчання». Описано зміст і структуру інноваційних особистісних властивостей. Розкрито технології інноваційного навчання та показано їх вплив на розвиток інноваційних властивостей учнів.

Ключові слова: інноваційність, інноваційні властивості особистості, інноваційне навчання, технологія інноваційного навчання.

Показано значение развития инновационных свойств личности учащихся ПТУ. Обосновано понятие «инновационность», «инновационное обучение», «технология инновационного обучения». Описаны содержание и структура инновационных личностных свойств. Раскрыты технологии инновационного обучения и показано их влияние на развитие инновационных свойств учащихся.

Ключевые слова: инновационность, инновационные свойства личности, инновационное обучение, технология инновационного обучения.

The article is shown the value of development of innovative properties of personality of vocational schools of students. A concept is reasonable «innovativeness», «innovative educating», «technology of the innovative educating». Maintenance and structure of innovative personality properties are described. Technologies of the innovative educating are exposed and their influence is shown on development of innovative properties of students.

Keywords: innovativeness, innovative properties of personality, the innovative educating, technologies of the innovative educating.

У сучасних умовах здійснюється активне переосмислення цілей освітньої діяльності. Традиційна тріада знань, вмінь та навичок вже не відповідає вимогам сьогодення до відображення результатів професійної підготовки. Увага науковців у сфері професійної освіти все частіше спрямовується на обґрунтування доцільності розвитку цілісних складових досвіду, особистісних підструктур, компетенцій майбутніх робітників. Професійний розвиток особистості постає основною метою професійної освіти у будь-яких її формах.

Мінливість і непередбаченість сучасного світу, гострі політичні, економічні і соціальні проблеми змінюють сучасну людину. Інновації стають ключовою характеристикою сучасної професійної діяльності та створюють відповідні виклики до професійної підготовки.

Концепцією Державної цільової програми розвитку професійно-технічної освіти на 2011-2015 роки визначено, що сьогодні необхідне

«формування науково обґрунтованої державної політики розвитку професійно-технічної освіти з урахуванням принципів неперервності, доступності, індивідуалізації і диференціації, гнучкості та інноваційності цілісної відкритої системи професійної освіти і навчання» [4]. У навчальній діяльності перевага має надаватись тим підходам і технологіям професійної освіти, які забезпечують реалізацію принципу інноваційності, сприяють розвитку інноваційних властивостей особистості майбутніх робітників.

Стаття присвячується проблемі вибору технологій навчання, що сприяють розвитку інноваційних властивостей особистості учнів ПТНЗ. До таких технологій належать насамперед технології інноваційного навчання.

Питання професійного розвитку привертає значну увагу науковців. На сьогодні визначені основні методологічні засади розвитку суб'єкта діяльності (Б. Ананьєв, С. Рубінштейн, Л. Божович, Г. Костюк, Л. Виготський, В. Давидов, П. Гальперін та інші), психолого-педагогічні умови розвитку особистості в процесі неперервної професійної освіти (І. Зязюн, Н. Ничкало, Е. Помиткін, Б. Федоришин та ін.). Доведено значущість особистісно-орієнтованого навчання для розвитку особистості учнів (І. Бех, А. Маслоу, К. Роджерс та ін.). Досліджуються питання розвитку особистісно-професійних якостей майбутніх кваліфікованих робітників у процесі навчання (Вінник Н.).

Іноватика професійної освіти сьогодні також розвивається досить інтенсивно. Дослідниками обґрунтовуються інноваційні підходи до управління якістю професійно-технічної освіти (В. Радкевич [6]), визначається роль інноваційної діяльності педагога професійного навчання (Т. Суліма [7]), розглядаються інноваційні технології навчання при підготовці кваліфікованих робітників (Курбатов О. [5]). Однак мало дослідженим стосовно учнів ПТНЗ залишається саме інноваційне навчання, зокрема, не визначено вплив такого навчання на професійно-особистісний розвиток майбутніх кваліфікованих робітників.

Метою нашої статті є розкриття ролі технологій інноваційного навчання для професійного розвитку особистості учнів ПТНЗ.

Насамперед, варто уточнити визначення поняття інноваційне навчання. М. Кларінім інноваційне та традиційне навчання розглядаються як принципово різні стратегії реалізації навчального процесу [3, с. 8, 9]. Традиційне навчання зорієнтоване на збереження і відтворення культури, ґрунтується на репродуктивній діяльності учнів, забезпечує формування виконавських здібностей, розвиток уваги і пам'яті. Інноваційне навчання

стимулює новаторські зміни в культурі, соціальному середовищі; орієнтоване на формування готовності особистості до динамічних змін у соціумі за рахунок розвитку різноманітних форм мислення тих, хто навчається, їх творчих здібностей, підвищує їх соціально-адаптаційні можливості. І. Дичківська зазначає, що специфічними особливостями інноваційного навчання є його відкритість майбутньому, здатність до передбачення на основі постійної переоцінки цінностей, налаштованість на конструктивні дії в оновлюваних ситуаціях [2, с. 9].

Інноваційне навчання позитивно впливає на професійно-особистісний розвиток майбутніх фахівців, зокрема, спрямоване на розвиток інноваційних властивостей тих, хто навчається.

В соціології, психології, менеджменті, педагогіці на сьогодні існує безліч різноманітних думок стосовно того, які властивості особистості слід вважати інноваційними, а також пропонується ряд підходів до їх розгляду. Г. Герасимов та Л. Ілюхіна [1] на основі аналізу ряду соціологічних праць надають узагальнюючу характеристику інноваційного типу особистості як певної сукупності її характерологічних рис, що визначають успішність інноваційної діяльності, а саме: потреба у змінах, уміння відійти від влади традицій, виділяючи пункти розвитку й адекватні їм соціальні механізми; наявність творчості як особистісної якості і творчого (креативного) мислення; здатність знаходити ідеї й використовувати можливості їх оптимальної реалізації; системний, прогностичний підхід до відбору й організації нововведень; здатність орієнтуватися в стані невизначеності й визначати припустимий ступінь ризику; готовність до подолання перешкод, що постійно виникають; розвинена здатність до рефлексії, самоаналізу. У педагогічних дослідженнях також існують підходи до розуміння інноваційних властивостей особистості. Зокрема, інноваційність розглядають не тільки як налаштованість на сприйняття, продукування і застосування нового, а насамперед як відкритість [2, с. 13-14]. М. Кларін виділяє інноваційні властивості особистості вчителя, необхідні для активного, емоційно забарвленого спілкування учнів один з одним і з вчителем, інтенсивної міжособистісної взаємодії: гнучкість, щирий інтерес до учня, широта, терпимість, конструктивність, доброзичливість, прийняття особистості учня [3, с. 215, 216]. Дослідники підготовки до інноваційної діяльності також виділяють ряд інноваційних особистісних властивостей. Зокрема, М. Чаяускас, використовуючи концепцію педагогіки індивідуальності (О. Гребенюк, Т. Гребенюк), виділяє прояви креативності особистості у різних сферах індивідуальності [8, с. 44-55]: інтелектуальна – гнучкість,

рухомість, оригінальність, розробленість, критичність і нестандартність мислення; мотиваційна – інтелектуальна потреба, прагнення до трансферту, спрямованість на самостійний пошук проблем; емоційна – емоції та самооцінка; предметно-практична – інтелектуальні та комунікативні здібності, здібності до спільних дій в нових ситуаціях; екзистенційна – усвідомлення себе як суб'єкта творчої індивідуальності, свого місця в суспільстві, навчальній і професійній діяльності, розуміння свого творчого потенціалу, вільна позиція у навчальній і навчально-дослідній діяльності; саморегуляції – здатність рефлексувати у творчому процесі, управляти своїми думками, створювати умови для власної творчої активності.

Узагальнюючи точки зору різних дослідників, можна зробити висновок, що *інноваційність* – це комплекс властивостей особистості, що визначають здатність людини працювати в нових умовах, ставити нові, незвичні для неї завдання, використовувати нові способи вирішення проблем, сприймати новий досвід, розвиватись і вдосконалюватись. Відповідно, інноваційне навчання у ПТНЗ має забезпечувати розвиток інноваційності майбутнього робітника, тобто комплексу професійно значущих властивостей особистості.

Ми розподіляємо інноваційні властивості особистості на три групи: когнітивні властивості, що забезпечують обізнаність стосовно інновацій, швидке реагування на нове, самостійне продукування творчих ідей, тобто детермінують прояви та розвиток пізнавального компонента: сприйнятливості до нового, гнучкість, винахідливість, креативність, інтуїтивність; властивості емоційно-вольової сфери, що забезпечують регуляцію інноваційної діяльності, здатність висувати цілі інноваційної діяльності та здійснювати їх реалізацію, тобто детермінують виникнення і розвиток складових мотиваційного компонента: ризикованість, високий рівень домагань, орієнтація на успіх, наполегливість, інтернальність, впевненість в собі, самоактуалізація, адекватна самооцінка, нормальна тривожність, самоконтроль, рефлексивність; соціальні якості особистості, що забезпечують конструктивну поведінку особистості та сприяють взаємодії з оточенням на стадіях висування, обговорення, реалізації й оцінки інновацій, тобто впливають на характер реалізації поведінкового компонента: самостійність, адаптивність, відкритість, довірливість, конструктивність, товариськість, організаторські здібності, небайдужість до інших, емпатія, діалогічність, толерантність.

Використання технологій інноваційного навчання сприяє інтенсивному формуванню усіх цих особистісних властивостей. Розглянемо це де-

тальніше. Інноваційне навчання теж може мати характер технології, тобто реалізовуватись комплексно, системно, коли всі структурні компоненти процесу навчання служать загальній меті – розвитку інноваційних властивостей майбутніх кваліфікованих робітників. При цьому ми розводимо поняття «інноваційної технології навчання» та «технології інноваційного навчання». Під інноваційними навчальними технологіями сьогодні часто розуміють будь-які нові, нетрадиційні способи роботи з тими, хто навчається. Ключовими ознаками інноваційності технології навчання за такого розуміння виступає її новизна, ефективність. Водночас така технологія не може достатньо сприяти розвитку інноваційних особистісних властивостей тих, хто навчається. *Технологію інноваційного навчання* ми розуміємо як системний, послідовний, відтворювальний процес навчання, спрямований на підготовку тих, хто навчається, до інноваційної діяльності, розвиток їх інноваційних властивостей. Відповідно, до технологій інноваційного навчання можна віднести такі технології навчання, які дозволяють комплексно реалізувати стратегію інноваційного навчання, сприяють розвитку інноваційних властивостей суб'єктів навчання. Зокрема, до таких технологій належать, на наш погляд, технологія проблемного навчання, колективної розумової діяльності, розвитку критичного мислення, проектного навчання, інтерактивного навчання, ігрового навчання та інші. Розкриємо детальніше сутність цих технологій та спробуємо виділити інноваційні особистісні властивості, розвиток яких забезпечується шляхом їх використання.

Технологія проблемного навчання була запропонована на початку 60-х років групою вчених під керівництвом американського психолога А.Осборна. Учені запропонували таку послідовність реалізації підходу до навчання на основі вирішення проблем: постановка проблеми, її формулювання з різних точок зору; пошук фактів для кращого розуміння проблеми, можливостей її вирішення; пошук ідей щодо вирішення проблеми; пошук рішення через аналіз і оцінку ідей, вибору кращих; пошук визнання знайденого рішення оточенням. Особливий внесок в розробку цієї технології здійснили М. Махмутов, А. Матюшкін, І. Лернер та інші. Проблемним називають таке навчання, яке припускає створення у навчальному процесі проблемних ситуацій, постановку та вирішення учнями певних пізнавальних чи практичних проблем. Не зважаючи на те, що дана технологія з'явилась досить давно і добре відома педагогам, на практиці навчання у ПТНЗ вона використовується не досить часто. Сучасний зміст ця технологія може набути через переосмислення її значущості для розвитку

інноваційних властивостей учнів, зокрема вона сприяє розвитку гнучкості, критичності та нестандартності мислення, самостійності, рефлексивності, здатності до прийняття ґрунтовних і поміркованих рішень. Також у процесі спільного обговорення проблем добре розвиваються навички взаємодії, комунікативні здібності, мовлення.

Технологія колективної розумової діяльності була запропонована у 90-х роках ХХ ст. російською дослідницею К. Вазиною, професором, завідувачем кафедри «Діяльність» Ніжньоновгородського міжобласного інституту підвищення кваліфікації працівників профтехосвіти. Детально ця технологія була описана Д. Левітесом. Змісту даної технології також відповідає теорія вирішення винахідницьких задач (російською – ТРИЗ), розроблена російськими дослідниками Г. Альтшуллером та його колегами, у межах якої запропоновано низку методів винахідницької діяльності. Окремі методи розглядаються у підручниках як методи активного навчання. Сутність цієї технології полягає в організації спільної діяльності учнів для генерації ідей та творчих вирішень. У такій технології широко використовуються методи винахідництва: мозковий штурм, синектика, морфологічний аналіз, метод аналізу і синтезу фантастичних ідей, «гірлянда асоціацій», стратегія семикратного пошуку, метод евристичних запитань, метод інверсії, метод емпатії (особистої аналогії), «снігова куля», метод «килимок ідей» та інші. Така технологія допомагає розвитку креативності учнів, позбавленню від стереотипів та формуванню оригінальності мислення, здатності до спільної генерації ідей, їх подальшого критичного аналізу та прийняття рішення.

Технологія розвитку критичного мислення була запропонована американськими дослідниками в 90-х роках ХХ ст. (Дж. Л. Стил, К. С. Мередит, Ч. Темпл, С. Уолтер). Докладніше представлення цієї технології здійснили російські науковці І. О. Загашев та С. І. Заїр-Бек. Це відома на заході технологія навчання, яка спрямована на формування в учнів мислення вищого порядку, яке спирається на інформацію, усвідомленого сприймання власної інтелектуальної діяльності та діяльності інших. Така технологія сприяє розвитку розумових здібностей, здатності приймати виважені рішення, працювати з інформацією, аналізувати різноманітні явища тощо. Серед інших переваг цієї технології – здатність підвищувати мотивацію навчальної діяльності, активізація сприймання і осмислення навчального матеріалу, розвиток здатності учнів до самостійної аналітичної та оціночної роботи з інформацією різного ступеня складності, формування комунікативних і творчих вмінь.

Технологія проектного навчання походить від започаткованого в педагогіці США ще в 20-ті роки XX ст. методу проектів, що реалізовувався в педагогічних поглядах Джона Дьюї. Це освітня технологія, спрямована на здобуття учнями знань у тісному зв'язку з реальною життєвою практикою, формування в них специфічних умінь і навичок завдяки системній організації проблемно-орієнтованого навчального пошуку. Змістом навчальної діяльності учнів виступає розробка певного навчального проекту, що являє собою комплексний, інтегративний продукт спільної творчої діяльності з розв'язання певної теоретичної чи практичної проблеми. Ця технологія сприяє формуванню самостійності, відповідальності учнів, здатності працювати у команді, шукати та опрацьовувати інформацію, проводити дослідження, представляти результати інноваційних пошуків тощо.

Технологія інтерактивного (кооперативного) навчання була обґрунтована зарубіжними вченими (Р. Джонсон, Д. Джонсон, Р. Славін, Е. Аронсон, Ш. Шаран). Однак основні її ідеї були представлені у працях вітчизняних науковців (О. І. Пометун, Л. В. Пироженко, В. К. Дьяченко та ін.). Ця технологія ґрунтується на постійній активній взаємодії учнів з виконання спільних завдань, взаємодоповненні і взаємообміні (інформацією, думками, діями). Перевагами цієї технології є формування здатності учнів до спільної діяльності, розвиток їх самостійності, відповідальності, вербальних здібностей тощо.

Технологія ігрового навчання – використовується у педагогіці з давніх часів. Значний внесок в теорію навчальних ігор внесли відомі радянські психологи минулого століття Л. С. Виготський, Д. Б. Ельконін. Серед вчених, що займалися розробкою теорії навчальних ігор А. А. Вербицький, Г. П. Щедровицький та інші. Технологія ігрового навчання ґрунтується на організації змагання або протиборства між гравцями із досягнення певного значущого результату (виграшу, перемоги, винагороди), обмежена певними умовами (правилами). Така технологія розвиває в учнів мотивацію до успіху, комунікативні та організаторські здібності, активність та ініціативність, покращує ставлення до навчання.

Отже, у сучасних умовах зростає вагомість професійного розвитку особистості учнів ПТНЗ. Особливо актуальним стає розвиток інноваційних властивостей, що включають когнітивні, емоційно-вольові та соціальні якості, та у комплексі забезпечують здатність майбутнього робітника працювати в нових умовах, ставити нові, незвичні професійні завдання, використовувати нові способи вирішення проблем, сприймати новий досвід, розвиватись і вдосконалюватись. Формування таких якостей відбува-

ється інтенсивніше за умов використання технологій інноваційного навчання, до яких належать технологія проблемного навчання, колективної розумової діяльності, розвитку критичного мислення, проектного навчання, інтерактивного навчання, ігрового навчання.

Список використаних джерел

1. Герасимов Г. И. Инновации в образовании : сущность и социальные механизмы / Г. И. Герасимов, Л. В. Илюхина. – Ростов н/Д : НМД «Логос», 1999. – 136 с.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
3. Кларин М. В. Инновации в обучении: метафоры и модели : анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. – М. : Наука, 1997. – 223 с.
4. Концепція Державної цільової програми розвитку професійно-технічної освіти на 2011-2015 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://osvita.ua/legislation/proftech/8836>.
5. Курбатов О. П. Інноваційні технології навчання при підготовці кваліфікованих робітників в системі професійно-технічної освіти [Текст] / О. П. Курбатов // Пробл. інж.-пед. освіти : зб. наук. пр. / Укр. інж.-пед. акад. – Х., 2005. – Вип. 10. – С. 163–171.
6. Радкевич В.О. Інноваційні підходи до управління якістю професійно-технічної освіти / В.О. Радкевич // Професійна освіта : проблеми і перспективи / ІПТО ЕАПН України; РВНЗ «КіПУ». – К. ; Сімферополь : НІЦ КіПУ, 2011. – Вип. 2. – С. 4–9.
7. Сулима Т.С. Інноваційна діяльність педагога професійного навчання як актуальна проблема в контексті реформування системи професійно-технічної освіти / Т.С. Сулима / Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Вип. 30: зб. наук. праць / за ред. проф. М. С. Корця. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – С. 197–201.
8. Чаяускас М. Е. Формирование учебной инновационной деятельности студентов – будущих педагогов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Чаяускас Максим Еугснияус. – Калининград, 2000. – 184 с.

СТРУКТУРА КОМПЛЕКСА БАЗОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ

Запропоновано оригінальний принцип побудови системи базових компетенцій у професійної орієнтації. В основу покладено синхронізацію профорієнтаційних компетентностей всіх учасників на кожному рівні Національної рамки кваліфікацій (НРК). Визначено набори профорієнтаційних компетенцій, які систематизовані за рівнями НРК і переліком ключових учасників профорієнтаційної роботи. Це дозволить системно вибудувати профорієнтаційний сервіс протягом усього життя. Запропоновано створення міжнародної платформи з профорієнтації.

Ключові слова: компетенції, компетентності, професійна орієнтація, міжнародне партнерство.

Предложен оригинальный принцип построения системы базовых компетенций в системе профессиональной ориентации. В основу положена синхронизация профориентационных компетенций всех участников на каждом уровне Национальной рамки квалификаций (НРК). Определены наборы профориентационных компетенций, которые систематизированы по уровням НРК и перечнем ключевых участников профориентационной работы. Это позволит системно выстроить профориентационный сервис на протяжении всей жизни. Предложено создание международной платформы по профориентации.

Ключевые слова: компетенции, компетентности, профессиональная ориентация, международное партнерство.

The original principle of building a system of basic competencies for career guidance system. It is based on competencies of all participants at every level of the National Qualifications Framework (NQF). Sets of career guidance competencies are defined and systematized by NQF levels and key participants. Career guidance service for long life links to system base. Proposed creating an international platform of career guidance.

Keywords: competence, professional orientation, international partnerships.

Современное человечество в последнее время продемонстрировало большой прогресс в сфере образования и технологий. В то же время проявляются дисбалансы в социально-экономических системах разных стран, который приводит к большим напряжениям и конфликтам в обществе.

Люди начинают понимать преимущество устойчивого развития, укрепления баланса комплексной социально-экономической системы. В частности, некоторые новые векторы развития Украины сформулированы в сентябре 2014 года в Стратегии-2020 [1].

Для оптимального реформирования в сфере труда, образования и профориентации целесообразно рассмотреть международный опыт.

Например, Европейский Союз [2] ставит задачу создания высокозаянтой, социальной и территориально сбалансированной экономики. Для

этой цели разработана инициатива New Skills for New Jobs, которая предусматривает три направления:

- содействие более качественному предвидению востребованных в будущем навыков (skills);
- согласование потребностей рынка труда и системы формируемых навыков;
- преодоление разрывов между сферой образования и труда.

Реализация инициативы предусмотрена через набор следующих механизмов:

- прогнозы Европейского центра по развитию профессионально-технического образования (CEDEFOP);
- анализ ключевых тенденций на отраслевых уровнях и развитие отраслевых советов по навыкам;
- европейская рамка ключевых компетенций для обучения в течение жизни – которая определяет восемь ключевых компетенций необходимых каждому человеку, чтобы быть успешным в обществе знаний;
- текущие исследования МОТ (ILO) и ОЭСР (OECD);

ESCO – Classification of European Skills/Competences, qualifications and Occupations – в настоящее время в стадии разработки – описывает наиболее релевантные навыки, компетенции и квалификации профессий [3];

Регистр регулируемых квалификаций Ofqual (The Register of Regulated Qualifications) [4]. Европейская рамка квалификаций (EQF), которая определяет квалификацию на основании результатов обучения, и дает возможность понять, что они означают на практике;

финансирование от ЕС – через программы Европейского социального фонда (European Social Fund) и программы обучения в течение жизни (Lifelong Learning Programme);

университетский бизнес-форум, который поощряет диалог между бизнесом, и образованием и провайдерами профессиональной подготовки. Этот комплексный механизм является хорошей базой для развития системы профориентации.

В [5] проанализированы информационные инструменты, обслуживающие внедрение систем квалификаций в разных странах. Особое внимание уделено анализу интеграционных процессов в Европе. Подробно рассмотрена европейская классификация ESCO.

За последние три года страны СНГ также начали разрабатывать свои национальные системы компетенций и квалификаций (НСКК), в структуре которых важное место занимает профессиональная ориентация.

В странах СНГ развитие системы профориентации базируется, как правило, на соответствующих концепциях национального и регионального уровней. В основу положены подходы, формы и методы, которые были заложены еще в Советском Союзе. За последние годы проделана большая работа со стороны ученых [6]. И все же эффективность профориентации остается достаточно низкой. Это выражается в том, что ученики часто не получают квалифицированной консультационной помощи, а еще часть не прислушивается или не доверяют рекомендациям.

Основная причина состоит в том, что мир стал динамичнее и в этих условиях молодежь получает широкий доступ к информации для приспособления к реальному миру и одновременно меняет свои ценности. Поэтому, например, часто такой фактор, как важность получения удовлетворения от работы уходит на второе место в приоритетах по сравнению с зарплатой или престижем. Также большой проблемой в постсоветских странах является отсутствие профстандарта по *профориентационным сервисам, квалификации консультантов, возможности их подготовки*.

По мнению исследователей, реальное состояние системы профориентации имеет низкую системность. Люди почти не знают, что есть такая услуга, не готовы ее принимать, не хотят ею усложнять жизнь. На рынке нет конкуренции и старых игроков, спрос и предложение очень малы и никем не измерялись. В школах – очень низкое качество услуг, но они бесплатные и всеобщие.

При резкой смене обстоятельств (*переезд в другой город, смена места жительства*), ухудшении финансового положения семьи ученик становится заложником и делает свой выбор исходя из узкого понимания текущей ситуации.

Между органами власти не предусмотрена четкая координация, мониторинг и ответственность за результаты работы системы профориентации на региональном или национальном уровне. Критерии оценивания профориентационной работы часто сводятся к количеству проведенных мероприятий, а не их реальному влиянию на ситуацию. Как отмечает В. Пряжников, «критерии и средства оценки эффективности профориентации – одна из самых неразработанных («запутанных») проблем» [7].

Не достаточно полно сформулирована сфера ответственности самого ученика за собственную профориентацию и структура его компетенций на разных этапах его становления. Это же относится и к родителям, преподавателям и администрации учебных заведений.

По словам О. Олейниковой [8], «согласно общепринятому определению, под термином «профессиональная ориентация» подразумеваются услуги, направленные на помощь лицам любого возраста и в любой момент их жизни в выборе возможностей обучения, образования и занятости, включающие мероприятия по ознакомлению с миром профессий и спецификой различных видов профессиональной деятельности».

Как правило, этот термин применяется в комбинации с другим – «консультирование по вопросам развития карьеры», означая деятельность по развитию способностей людей управлять собственной карьерой. В настоящее время оба термина используются в контексте обучения в течение всей жизни, а содержание видов деятельности, для определения которых они служат, изменяется в соответствии с уровнем развития экономики и рынка труда.

Раньше цель деятельности служб, предоставляющих услуги по профессиональной ориентации, консультированию, планированию карьеры и занятости, можно было определить как «информирование людей с целью помочь принять решение». Сейчас же такие службы предназначены для того, чтобы помогать становлению самостоятельных граждан, способных эффективно справляться с множественными изменениями в сфере занятости, реализовываться профессионально и извлекать при этом пользу для себя и собственных семей.

На практике подготовка учеников, молодежи и взрослого населения не обеспечивает уверенного управления своей карьерой, особенно в кризисных ситуациях.

Ярким примером *разрыва* между задачами и реальностью является компонент «Профориентация» в Государственном стандарте среднего образования в Украине. В частности, в жизни проблематично реализовать требования стандарта *к ученику 9 класса*: строить индивидуальную образовательную траекторию и *ученику 11 класса*: оценивать собственные возможности профессионального образования и трудоустройства, выявлять активное отношение к выбранной профессии путем практической реализации собственной образовательной траектории [9].

Мы видим несколько причин такого положения: недостаточно четкие формулировки требований, отсутствие критериев для проверки и механизма практической реализации.

Что можно сделать в этих условиях? Выход есть: надо как в хорошем оркестре *всем раздать правильные ноты*.

Международный опыт показывает, что профессиональная ориентация осуществляется как специально подготовленными специалистами, так и преподавателями или консультантами, для которых она не является основным занятием, хотя и требует определенных компетенций по сотрудничеству с родителями, выпускниками, представителями деловых кругов, профсоюзов и негосударственных организаций. В средних школах это обязанность каждого учителя. Иногда определенные разделы программы профориентации реализуются сторонними организациями, имеющими тесные контакты с миром труда.

Рассмотрим, кто есть в нашем оркестре под названием КОМПЛЕКСНАЯ ПРОФОРИЕНТАЦИЯ: участник 1 – сам ученик, 2 – его родители, 3 – школьный психолог (классный руководитель, учитель, воспитатель), 4 – квалифицированный профконсультант, 5 – администратор.

Теперь попытаемся сформулировать четкие требования (модель компетенций) к выпускнику 9 класса. За основу мы берем подход МОГУ-ХОЧУ-НАДО и добавляем еще два блока компетенций.

Здесь мы предлагаем 10 базовых компетенций, которые условно разделены на три блока: блок № 1 (информация о внешнем мире) – социальные ценности (К1.1), сфера труда (К1.2), сфера образования (К1.3), блок № 2 (информация о себе – компетенции К2.1, К2.2, К2.3); блок № 3 (инструментарий – компетенции К3.1, К3.2, К3.3, К3.4), детальнее смотри табл. 1.

Таблица 1

**Компетентности основных участников системы
профориентации на уровне НРК 2 (5-9 классы)**

Уровень Национальной рамки квалификаций→	НРК 2				
Название НАБОРА компетенций→	PDM 2.1	PDM 2.2	PDM 2.3	PDM 2.4	PDM 2.5
Категория участника→	Ученик	Родители	Учителя	Профконсультанты	Руководители
Компетенции ↓					
К1.1. Понимание системы социума (ценности, профессиональная этика)	****	***	***	*****	*****
К1.2. Понимание системы рынка труда	****	***	***	*****	*****
К1.3. Понимание системы образования, обучения и подготовки	****	***	***	*****	*****
К2.1. Понимание собственных способностей – МОГУ	****	****	***	****	**

Уровень Национальной рамки квалификаций→	НРК 2				
К2.2. Понимание своих интересов – ХОЧУ	****	****	***	****	**
К2.3. Понимание результатов сочетания факторов ХОЧУ МОГУ НАДО для себя	****	****	***	****	**
К3.1. Умение конструктивно обсуждать и уточнять через влияние групп (родители, друзья)	****	****	****	*****	*
К3.2. Умение конструктивно обсуждать и уточнять через консультацию специалистов	****	****	****	*****	*
К3.3.. Умение строить и корректировать персональную образовательно-профессиональную траекторию (ПО-ПТ), формировать план персонального развития на определенный период времени	****	****	****	*****	*
К3.4. Умение использовать ИКТ (в частности коллективные веб-технологии) для формирования собственной образовательно профессиональной информационной среды, моделирования сценариев и плана действий (дорожной карты), эффективного управления (корректировка и распространение) ПОПТ	****	****	****	*****	*
К4.1. Умение конструктивно обсуждать и К4.2. уточнять через мнение детей.	*	*****	*****	*****	*
К4.3. Умение консультировать детей, родителей.	*	*	****	*	*
К4.4 Умение консультировать детей, родителей, учителей	*	*	*	*****	*
К4.5 Умение организовать взаимодействие и прогнозирование на региональном, отраслевом и национальном уровне	*	*	*	***	*****

*PDM – personal development management

В табл. 1 мы видим, какие компетенции и в какой степени (обозначено количеством звездочек) должны быть у всех ключевых категорий участников системы профориентации на уровне НРК-2. Например, компетенция *«К1.3. Понимание системы образования, обучения и подготовки»* кроме ученика (****) должна быть сформирована (но в меньшей степени ***) и у родителей, и учителей, и в большей степени (*****) у профконсультантов и администраторов. В таком случае обеспечивается выравнивание осведомленности и взаимоотношений всех участников процесса и ребенок сможет конструктивно и эффективно получить профориентационные услуги. Важно заметить, что кроме «ученических» компетенций, тут указаны еще и компетенции, характерные для остальных участников. Например *«К4.1. – умение конструктивно обсуждать и уточнять через мнение детей»*. Без такой компетентности родители, вряд ли смогут вместе со своим ребенком выработать правильное решение.

При переходе ученика в 10–11 классы (т.е на уровень НРК-3), это будет уже немного другая картина, а если он пойдет в ПТУ (НРК-4), колледж или поступит в университет (НРК-6), то параметры будут тоже другие. Но основной принцип синхронизации профориентационных компетентностей всех участников на каждом уровне НРК сохраняется.

Чтобы интегрировать такой подход, предлагаем воспользоваться Европейской рамкой квалификаций. Получаем Комплекс наборов КОМПЕТЕНЦИЙ по профориентации в течении жизни, который схематично показан в табл. 2. Тоном выделена категория профессионалов и уровень НРК-2.

Конечно, в этом комплексе ключевую роль играют профессионалы, которые должны оказывать конкретную консультационную помощь, так и оказывать влияние на усовершенствование системы (PDM 2.4 – PDM 8.4). Именно на их примере можно посмотреть на опыт построения модели компетенций. В международной практике принято устанавливать требования к компетенциям лиц, которые оказывают услуги в области профессиональной ориентации и консультирования. Делается это на основании трех документов: Европейской рамки аккредитации (EAF), Сборника стандартов качества для консультантов в сфере профессиональной ориентации и консультирования (MEVOC) и Европейского сертификата в сфере профессиональной ориентации (ECGC).

Таблица 2

Комплекс наборов компетенций по профориентации в течении жизни

Уровни НРК ↓	Категории участников				
	Ученики, абитриенты, студенты (1)	Родители (2)	Учителя, преподава- тели (3)	Специалисты по профориентации (4)	Политики (организа- торы) (5)
НРК 8	PDM 8.1	---	PDM 8.3	PDM 8.4	PDM 8.5
НРК 7	PDM 7.1	---	PDM 7.3	PDM 7.4	PDM 7.5
НРК 6 (бакалавр)	PDM 6.1	PDM 3.2	PDM 6.3	PDM 6.4	PDM 6.5
НРК 5	PDM 5.1	PDM 4.2	PDM 5.3	PDM 5.4	PDM 5.5
НРК 4	PDM 4.1	PDM 4.2	PDM 4.3	PDM 4.4	PDM 4.5
НРК 3 (10-11кл)	PDM 3.1	PDM 3.2	PDM 3.3	PDM 3.4	PDM 3.5
НРК 2 (5- 9кл)	PDM 2.1	PDM 2.2	PDM 2.3	PDM 2.4	PDM 2.5
НРК 1	уточняется	уточняется	уточняется	уточняется	Уточняется
НРК 0	уточняется	уточняется	уточняется	уточняется	Уточняется

1. Формирование комплекса наборов компетенций по профориентации в течении жизни, как и другие новые подходы, безусловно, должны быть гармонично интегрированы в целостную национальную модель профессиональной ориентации.

2. В то же время, очевидно, что одна страна не обладает достаточными ресурсами для быстрых и правильных реформирований и внедрений.

3. В условиях европейского партнерства рациональным решением может быть создание глобальной целостной системы профориентации в течение всей жизни, которая предоставляла бы всем гражданам информацию и консультирование, поддерживающие их возможности получить образование, правильно выстраивать персональные образовательно-профессиональные траектории и формировать компетентности и получать квалификации, востребованные рынком труда.

4. Важнейшую роль в таком сотрудничестве могут играть такие признанные организации, как European Training Foundation, European Lifelong Guidance Policy Network, International Association for Educational and Vocational Guidance.

5. Ассоциация ПОТОК (www.potok.org.ua) предлагает в ближайшее время по примеру ETF Qualifications Platform инициировать создание совместной международной Платформы по профориентации для стран ЕС и СНГ, синхронизируя эти процессы с развитием Национальной системы компетенций, квалификаций и профориентации (НСККП).

Список использованных источников

1. Персональная страница Петр Порошенко. Стратегия 2020. <https://www.facebook.com/petroporoshenko/posts/512173782250352>
2. European Commission http://ec.europa.eu/europe2020/index_en.htm
3. European Skills/Competences, qualifications and Occupations (ESCO) URL: <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1042&langId=en> (дата обращения 20.09.2014).
4. The Register of Regulated Qualifications. Ofqual. URL: <http://register.ofqual.gov.uk/Unit>. (дата обращения 21.10.2013).
5. Богачков Ю. М., Ухань П. С., Милашенко В. М. (2014) Реестркомпетентностей как инструмент формирования образовательно профессиональных программ и систем сертификации Образовательные технологии и общество (Educational Technology&Society, 1 (17). http://ifets.ieee.org/russian/depositary/v17_i1/pdf/4.pdf
6. Розвиток професійної орієнтації в Україні : наук.-допом. бібліогр. покажч. / АПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського [та ін.] ; [упоряд.: Пономаренко Л. О., Стельмах Н. А., Ніколюк Л. І. ; наук. ред.: Рогова П. І., Чепурна Н. М.; наук. консультант Мельник О. В. ; бібліогр. ред. Пономаренко Л. О.]. – К. ; Черкаси: [б. в.], 2009. – 196 с.
7. Проблемы критериев и средств оценки эффективности профориентационной работы с персоналом в организации. Пряжников Н.С. Научная конференция «Управленческие науки в современной России», Москва, 21-22 ноября 2013, Финансовый университет при Правительстве РФ. <http://istina.msu.ru/conferences/presentations/5392426>
8. Международная практика организации профессиональной ориентации. О.Н. Олейникова, Электронный журнал «Аккредитация в образовании» http://www.akvobr.ru/mezhdunarodnaja_praktika_proforientacii.html
9. МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ Державні стандарти Державний стандарт повної загальної середньої освіти (поступово набирає чинності з 1 вересня 2013) <http://www.mon.gov.ua/ua/often-requested/state-standards>.

НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД НЕПЕРЕРВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ЗАСТУПНИКА ДИРЕКТОРА ПТНЗ З НАВЧАЛЬНО-ВИРОБНИЧОЇ РОБОТИ

Розкриваються деякі аспекти науково-методичного супроводу як механізму, що створює необхідні умови для професійного розвитку заступника директора ПТНЗ з навчально-виробничої роботи. Запропоновано перелік напрямів, завдань і форм необхідних для розвитку професійної компетентності заступників директорів ПТНЗ. Акцентовується увага на особливостях професійної діяльності сучасного заступника директора ПТНЗ з навчально-виробничої роботи. Автор звертає увагу на необхідність створення *кабінетів профорієнтації*, в умовах впровадження профілізації.

Ключові слова: науково-методичний супровід, неперервна освіта, професійний розвиток, навчально-виробничий процес, прогнозування, форми методичної роботи.

Раскрываются некоторые аспекты научно-методического сопровождения как механизма, который создает необходимые условия для профессионального развития заместителя директора ПТУ по учебно-производственной работе. Предложен перечень направлений, задач и форм необходимых для развития профессиональной компетентности заместителей директоров ПТУ. Акцентируется внимание на особенностях профессиональной деятельности современного заместителя директора ПТУ по учебно-производственной работе. Автор обращает внимание на необходимость создания кабинетов профориентации, в условиях внедрения профилирования.

Ключевые слова: научно-методическое сопровождение, непрерывное образование, профессиональное развитие, учебно-производственный процесс, прогнозирование, формы методической работы.

The article deals with some aspects of scientific and methodological support as a mechanism that creates the necessary conditions for professional development deputy director of vocational schools for teaching and production work. A list of directions, tasks and forms required for the development of professional competence deputy directors of vocational schools. Attention is focused on the features of the modern professional deputy director of vocational schools for teaching and production work. The author draws attention to the need for career counseling offices, in the implementation of profiling.

Keywords: scientific and methodological support, continuous education, professional development, training and production process, forecasting, forms methodical work.

В умовах кризи усіх сфер економіки, коли відбувається реформування освіти України, а нововведення стали неодмінною складовою всіх структур, процес професійного розвитку керівників навчальних закладів має відповідати умовам сьогодення. Наразі потрібні керівники у системі професійно-технічної освіти, які вміють адаптуватися до мінливих умов, творчо мислити й бути готовими до інноваційності.

Загальновідомо, що мета та зміст реформ у професійно-технічній освіті зумовлюють необхідність посилення уваги до керівних кадрів

ПТНЗ, їхньої підготовленості щодо розв'язання завдань управління навчальними закладами у принципово нових соціально-економічних умовах [1, с.7].

Науковець В. Свистун зазначає, що «багато керівників ПТНЗ працюють, як показує досвід, за інерцією, на основі тільки особистого досвіду та підказок, без урахування наукових основ управлінської діяльності, рекомендацій психології управління, менеджменту. За браком часу, відсутністю бажання, мало хто з них намагається пізнати та усвідомити, як правильно здійснювати свою управлінську діяльність, раціонально організувати свій робочий час і роботу підлеглих» [2, с.12].

Процес зміни освітніх пріоритетів і вимог у професійно-технічних навчальних закладах вказує на необхідність впровадження системного науково-методичного супроводу для неперервного професійного розвитку як керівників, так і педагогічних працівників.

Аналіз попередніх досліджень свідчить, що проблемі неперервного професійного навчання та методичної роботи присвячені дослідження Р. Гуревича, О. Дьоміна, В. Жука, В. Зайчука, І. Зязюна, Н. Ничкало, В. Радкевич, С. Сисоевої, О. Щербак, В. Ястребової; а питанням теорії й організації управління у системі професійного навчання праці – В. Бондар, Л. Даниленко, Г. Єльнікової, В. Маслова, Н. Островерхової, В. Свистун, Р. Шакурова, В. Ягупова та ін.

Так, С. Сисоева наголошує, що «неперервна освіта» – багатопланова і включає підвищення кваліфікації, перепідготовку, післядипломну освіту, набуття нових знань на різних курсах, аспірантуру, докторантуру, самоосвіту. Процеси глобалізації, інтеграції, інформатизації, які охоплюють усі сфери життя сучасного суспільства, вимагають від педагогічних працівників, а, особливо, від управлінців, прояву якісно нових професійних та особистісних рис. Щоб адаптуватися до цих процесів, керівники ПТНЗ мають бути готовими сприймати зміни, змінюватися самі, постійно вчитися, поповнювати свій педагогічний і управлінський досвід, співвідносити свої знання з вимогами держави. Саме тому в структурі сучасної системи освіти значна роль відводиться неперервній освіті, проблеми якої перебувають у центрі уваги багатьох держав у зв'язку з динамічною зміною вимог до кваліфікації персоналу [3].

Відповідно В. Свистун у своїх дослідженнях зазначає, що « ...аналіз результатів опитування керівників ПТНЗ дозволяє зробити висновок про те, що зміни, які відбуваються в суспільстві, економіці країни, в освіті взагалі (і професійно-технічній зокрема), вимагають від керівників ПТНЗ, не-

залежно від характеру виконуваних функцій, ієрархічного рівня та напруженості завдань, нових професійно-управлінських знань» [2, с.13].

Тому наразі підвищено вимоги до професійного розвитку керівників професійно-технічних навчальних закладів упродовж роботи на займаній посаді.

Мета статті полягає в обґрунтуванні методологічних основ системного запровадження науково-методичного супроводу в процесі неперервного професійного розвитку на прикладі заступників директорів ПТНЗ з навчально-виробничої роботи (НВР).

Науково-методичний супровід професійного розвитку керівника ПТНЗ – це комплекс психолого-педагогічних, соціальних, мотиваційних, організаційних і правових засобів, а також неформальних і формальних правил, методів, принципів, ціннісних орієнтирів і організаційних форм управління конкретного об'єкта, які регулюють різні сфери професійної діяльності з метою одержання оптимальним шляхом позитивних результатів.

Так, заступнику директора з НВР належить провідна роль в організації контролю навчально-виробничого процесу в ПТНЗ. Науково-методичний супровід передбачає нові підходи до фахового, методичного, психологічного, а особливо актуального інформаційно-аналітичного розвитку заступників директорів, що пов'язано з діалектикою розширення і поглиблення інформаційних джерел.

Тому сьогодні професійна освіта вимагає глобальних змін якості науково-методичного супроводу від Навчально (науково)-методичних центрів ПТО областей, які мають на територіальному рівні оптимально забезпечувати: процес професійного становлення, удосконалення й розвитку педагогічних працівників і керівників ПТНЗ; формувати й розвивати професійну готовність керівників до партнерської діяльності не тільки з роботодавцями і соціальними партнерами, а й з представниками державних і приватних установ, що опікуються проблемами освітньої галузі, щодо вирішення актуальних питань професійно-технічної освіти й виховання молоді; досконало знати реальний стан фахового зростання педагогічних працівників в аспекті професійних потреб, проблемних зон та перспективних підходів.

Як цілісна система дій та заходів щодо підвищення й збагачення професійного потенціалу не тільки заступників директорів з навчально-виробничої роботи, а й усіх педагогічних працівників ПТНЗ, науково-методичний супровід має бути інноваційно-гнучким та відповідати реформам в освіті.

Вищезазначене дає підстави актуалізувати проблему модернізації науково-методичного супроводу неперервного професійного розвитку заступників директорів ПТНЗ з НВР та вибору ефективних форм і методів методичного просвітництва, навчання й консалтингу як вагомих структурних компонентів необхідних для:

- удосконалення інноваційної діяльності навчального закладу;
- покращення організаційної структури управління ПТНЗ;
- планування науково-методичних розробок і впровадження їх у життя;
- вивчення ринку праці у напрямі пошуку нових професій, технологій, інноваційних ідей тощо;
- дослідження ресурсів, необхідних для проведення інноваційних процесів;
- прогнозування подальшої діяльності професійного навчального закладу.

Так, якщо розглянути основні функції професійної діяльності керівника системи професійної освіти, то вони включають організаційну, методичну, навчальну, виховну, контрольню-діагностичну, прогностичну та виробничо-технічну функції, кожна з яких не може бути виконана без знань певної нормативно-правової бази освіти та вмінь використовувати ці знання у професійній діяльності. Адже кожен крок керівника, його рішення мають бути виваженими і захищеними з правової точки зору, чітко нормативно регламентованими та не повинні суперечити діючому законодавству.

Сучасний керівник має не тільки володіти правовими основами освіти, досконало знати освітнє законодавство, а й уміти використовувати його в процесі своєї професійної діяльності під час аналізу ринку праці, підготовки документів до ліцензування та акредитації нових спеціальностей, організації та здійснення професійної підготовки в правовому полі.

Тому в науково-методичному супроводі НМЦ ПТО передбачено розвиток умінь заступника директора з НВР для створення конкурентоспроможного освітнього середовища; впровадження правових, організаційних і психологічних умов для експериментальної діяльності; підготовку щодо залучення різних інвесторів; входження у міжнародні освітні інноваційні проекти.

Відповідно науково-методичний супровід передбачає виконання таких завдань:

- аналіз роботи та окреслення проблем, які є на перешкоді професійному розвитку заступників з НВР;

– розробка програми науково-методичного забезпечення професійного розвитку заступників ПТНЗ;

– визначення основних ціннісних орієнтацій і мотивів діяльності заступників директорів з НВР, їх утруднень у професійній діяльності, готовності до підвищення управлінської і педагогічної компетентності та обізнаності в соціально-педагогічних проблемах;

– здійснення диференційованого підходу до вибору форм і методів науково-методичної роботи залежно від особистісних потреб заступників ПТНЗ;

– запровадження нестандартних, інноваційних форм науково-методичної роботи як необхідної умови для професійного розвитку заступників директора ПТНЗ з НВР та стимулювання до самоосвіти, саморегуляції і самокоригування професійної й громадської діяльності;

– науково-методичний супровід професійного розвитку заступника директора ПТНЗ може здійснюватись за наступними напрямками:

уміння приймати управлінське рішення;

вдосконалення організаційних функцій;

методичний підхід до функцій контролю і коригування;

науковий підхід до прогнозування;

розвиток функцій координування, консультування, менеджменту.

Також існують різноманітні форми методичної роботи у напрямі розвитку професійної компетентності керівників, які можуть бути представлені презентаціями НМЦ ПТО областей, науково-практичними конференціями, семінарами, проведенням презентаційних заходів, зорієнтованих на поширення в межах міста і області інформації про специфіку діяльності кожного професійно-технічного закладу. Проведення таких заходів сприяє формуванню позитивного іміджу ПТНЗ, підвищенню їх рейтингу серед установ та організацій системи освіти.

Науково-методичний супровід передбачає: участь у наукових дослідженнях, які проводяться під час експериментальної роботи; консультування щодо збору статистичних даних (анкетування, інтерв'ю, фокус-групи); участь у семінарах, круглих столах, практикумах; публікаціях результатів експерименту в засобах масової інформації.

Ефективними в практиці методичної роботи НМЦ ПТО виступають семінари з елементами методичного тренінгу; семінари-презентації, семінари з використанням методів ігрового моделювання. А також постійні управлінські практикуми, методичні тренінги, салони управлінських ідей, майстер-класи, навчально-виробнича студія, яка може бути реалізована як

спільний проект ПТНЗ і роботодавців або соціальних партнерів та стати дієвою формою підвищення професійної компетентності учасників навчально-виробничого процесу, що оптимально задовольнить особистісні й фахові потреби заступників директорів ПТНЗ з НВР та буде відповідати вимогам часу, суспільним запитам на освітні й професійні послуги.

Необхідно спрямувати діяльність заступника з НВР на уміння брати користь із досвіду; організовувати власні прийоми навчання; впорядковувати свої знання; уміти вирішувати проблеми; самостійно займатися навчанням, а також уміти запитувати різні бази даних; опитувати колег, отримувати інформацію; уміти працювати з документами, класифікувати їх та інше.

Для якісного і вчасного виконання необхідних завдань заступник з НВР має мати вільний доступ до джерел інформації: Інтернет, відповідне програмне забезпечення для адміністрування, а також періодичні фахові, нормативні та спеціальні видання.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій в управлінській діяльності передбачає наявність на робочому місці заступника директора з НВР персонального комп'ютера. Заступнику необхідно володіти базовими знаннями щодо інформатизації навчально-виробничого процесу й управління, розрізняти поняття інформатизації освіти як упорядкованої сукупності взаємопов'язаних організаційно-правових, соціально-економічних, навчально-методичних, науково-технічних, виробничих та управлінських процесів, спрямованих на задоволення освітніх інформаційних обчислювальних і телекомунікаційних потреб учасників навчально-виробничого процесу.

Важлива роль в професійній діяльності заступника директора ПТНЗ відводиться глобальній мережі Інтернет. Необхідною умовою діяльності компетентного керівника є ініціативність у застосуванні інформаційних та комунікаційних технологій шляхом створення веб-сторінок, видання інформаційних бюлетенів європейського спрямування, членства в освітніх міжнародних програмах, освітніх мережах тощо.

Для формування готовності заступника директора ПТНЗ до використання інформаційно-комунікаційних технологій необхідне створення позитивної мотивації до даного виду діяльності. Основні складові мотивації, на нашу думку, доцільно розглядати на таких підходах: ступінь усвідомлення ціннісних сторін рефлексивного управління та особливостей його практичного застосування; значущість ІКТ-компетентності в управлінській діяльності; результатом якого буде сформованість готовності заступ-

ника до управління ПТНЗ; бажання удосконалювати професійну компетентність за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій.

Так, робота із комп'ютерними та мережевими ресурсами впливає на якість звітної документації. Кількість власних методичних розробок, публікацій з питань управлінської діяльності за навчальний рік свідчить про уміння керівників оформлювати свою роботу, досвід, пропозиції у формі друкованих і електронних видань, володіння діловим стилем письма, спроможність до узагальнення інформації.

Велика кількість нормативних актів та тих змін, які постійно до них вносяться з метою вдосконалення та усунення протиріч, без сумніву, впливає на діяльність керівника системи професійної освіти та потребує додаткової компетенції у його професійній діяльності.

Так, нових акцентів організації методичної роботи із заступниками директора ПТНЗ з НВР надає впровадження профільного навчання у школі, що вимагає від заступників ПТНЗ продумати план спільних заходів із керівництвом шкіл. Процес профілізації потребує створення нового педагогічного продукту, спроможного надати шкільному навчальному середовищу потрібної гнучкості й здатності до самовдосконалення відповідно до можливостей та особистісних запитів учнів.

У кожній області має працювати кабінет профорієнтації, який координуватиме діяльність як шкіл, так і ПТНЗ у напрямі проведення масових профорієнтаційних заходів, психологічних й освітніх консультацій, а також надаватиме методичну допомогу в їх проведенні та виконуватиме інформаційну й профорієнтаційну роботу, яка передбачає організацію навчальних семінарів, діагностування, тестування, анкетування, відстеження змін в освітніх запитах, вивчення мотивів вибору того чи іншого профілю, майбутньої професії; коригування роботи з профілізації; розробки елективних курсів і створення баз даних про тематику курсів за вибором; ознайомлення з усім спектром освітніх послуг; влаштування дня відчинених дверей у різних навчальних закладах; організацію екскурсій на підприємства, проведення ярмарків навчальних місць; моніторингу освітніх інтересів учнів.

Особливої уваги заслуговує прогнозування у різних формах, яке до теперішнього часу не знайшло достатнього визнання у керівників ПТНЗ. Методичною основою прогнозування у ПТНЗ є уміння заступника окреслити ту чи іншу проблему та виявити можливі альтернативні варіанти її рішення; далі встановити всі позитивні і негативні чинники, які можуть мати місце у кожному з можливих варіантів рішення та надати необхідну

інформацію за вимогою. Тобто при умінні прогнозувати заступник директора ПТНЗ, з певною мірою достовірності, може відповісти на питання – що може відбутися і за яких умов? Прогнозування відіграє суттєву мотивуючу роль в діяльності як керівника, так і усього педагогічного колективу.

За таких умов діяльність керівника ПТНЗ значно ускладнюється, оскільки він вже не може пасивно виконувати формальні інструкції та вказівки, а має усвідомити необхідність власної активності, уміння самостійно прогнозувати, відчувати відповідальність за прийняті рішення.

Адже під час впровадження затверджених Стандартів за конкретними робітничими професіями ПТНЗ стало необхідним оновлювати навчально-матеріальну базу, педагогічним працівникам – підвищувати професійну компетентність, а керівникам – оновлювати управлінську діяльність.

В умовах ринкової економіки сьогодення важливими стають такі особистісні якості заступника директора з навчально-виробничої роботи, як: самостійність у прийнятті рішень, відповідальність, ініціативність, діловитість, винахідливість, творчий пошук, економічне мислення та ін.

Сучасний заступник директора ПТНЗ з навчально-виробничої роботи має бути обізнаний як у менеджменті освіти, так і в маркетингу. Маркетинг ПТНЗ можна розглядати як систему діяльності, що дає змогу оцінювати стан ринку праці, тенденції його зміни та ухвалювати обґрунтовані управлінські рішення, спрямовані на працевлаштування всіх випускників.

Практичне економічне мислення керівника ПТНЗ проявляється у його діяльності в навчальному закладі через сукупність соціально-економічних та організаційно-виробничих зв'язків, стосунків та обов'язків між людьми в системі соціального простору.

Розвиток економічного мислення керівника сучасного ПТНЗ сприяє прояву загальної, професійної та економічної культури, розширює можливості професійного зростання в конкретних соціально-економічних умовах. Обов'язковим стає використання в управлінській діяльності нових наукових знань. Запропонований науково-методичний супровід професійного зростання заступників директорів ПТНЗ з НВР розрахований на розвиток мислення необхідного для розв'язання у своїй професійній діяльності різних господарсько-організаційно-економічних завдань.

Отримані знання в процесі науково-методичного супроводу допоможуть керівникам ПТНЗ розробляти стратегію розвитку закладу, з урахуванням установчих документів, зовнішнього і внутрішнього середовищ; розробляти документи щодо ліцензування та акредитації спеціальностей; аналізувати основні установчі документи навчального закладу з метою їх

удосконалення; здійснювати оцінку якості існуючих освітніх програм, вирішувати завдання управління навчальним процесом на рівні навчального закладу та його підрозділів.

Отже, науково-методичний супровід є складовою системи неперервної освіти, який можна уявити як рух від самоусвідомлення до самоствердження, самореалізації, самовдосконалення особистості. На якому б етапі професійного шляху не знаходився заступник директора ПТНЗ з навчально-виробничої роботи, він ніколи не вважатиме свою освіту завершеною. Тільки в постійному творчому пошуку, єднанні технології навчання дорослих із технологією самостійної роботи відбувається вдосконалення професійних навичок й умінь, розвиток творчого потенціалу, самоствердження людини як керівника.

Список використаних джерел

1. Олійник В.В. Основні проблеми розвитку системи професійно-технічної освіти / В.В. Олійник // Післядипломна освіта в Україні: спецвипуск. – 2008. – С. 7-10.
2. Свистун В.І. Управлінська діяльність керівника професійно-технічного навчального закладу: труднощі і проблеми / В.І. Свистун // Система підвищення функціональної компетентності керівників професійно-технічних навчальних закладів: матер. наук.-практ. семінару /за заг. ред. В.О. Радкевич, В.І. Свистун. – К.: ІПТО НАПН України, 2011. – С.11-14.
3. Сисоєва С. Неперервна професійна освіта в контексті її технологічного забезпечення / С.Сисоєва // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2004. – Вип. 2. – С. 97-98.

ОСОБЛИВОСТІ НАЦІОНАЛЬНОЇ СИСТЕМИ КВАЛІФІКАЦІЙНИХ СТАНДАРТІВ У НОВІЙ ЗЕЛАНДІЇ ТА АВСТРАЛІЇ

Досліджено особливості Національної системи кваліфікаційних стандартів у Новій Зеландії та Австралії. Подано історичний огляд зародження та розвитку НСКС у зазначених країнах; проаналізовано вплив цієї системи на рівень підготовки кваліфікованих робітників. Автор акцентує основну увагу на процесі впровадження НСКС як центрального елемента реформ професійної освіти у Новій Зеландії та Австралії, а також висвітлює роль керівних органів у цьому процесі.

Ключові слова: національна система кваліфікаційних стандартів, професійна освіта, реєстр кваліфікаційних стандартів, класифікація результатів навчання, забезпечення якості професійної підготовки.

Исследовано особенности Национальной системы квалификационных стандартов в Новой Зеландии и Австралии. Подан исторический обзор зарождения и развития НСКС в указанных странах; проанализировано влияние этой системы на уровень подготовки квалифицированных рабочих. Автор акцентирует основное внимание на процессе внедрения НСКС как центрального элемента реформ профессионального образования в Новой Зеландии и Австралии, а также освещает роль руководящих органов в этом процессе.

Ключевые слова: национальная система квалификационных стандартов, профессиональное образование, реестр квалификационных стандартов, классификация результатов обучения, обеспечение качества профессиональной подготовки.

The author examines peculiarities of the national system of qualification standards in New Zealand and Australia. Historical overview of origin and development of the NSQC in these countries is given; the influence of thy system on the level of skilled workers training is analyzed. The author mainly focuses on the process of implementation of the NSQC being a central element of vocational education reform in New Zealand and Australia, as well as highlighting the role of governing bodies in the process.

Keywords: national system of qualification standards, vocational education, qualification standards registry, classification of training results, vocational training quality.

У наш час рівень безробіття у Новій Зеландії є досить незначним. Але у кінці 1970-х – на початку 1980-х років цей показник був відносно високим, досягаючи серед молоді віком 15–19 років 17 %. Економічні проблеми зазначеного періоду стали важливим чинником, що зумовив впровадження Національної системи кваліфікаційних стандартів (НСКС) у Новій Зеландії. У 1980-х–1990-х роках Нова Зеландія зазнала масштабної перебудови економіки та переходу на режим менш інтенсивного регулювання економічної діяльності. У той час ставилося завдання підвищити ефективність і стимулювати підприємництво за допомогою такого фінансового механізму управління державним сектором, який забезпечив би бі-

льшу підзвітність постачальників послуг та збільшення плати з боку їх користувачів. Центральним елементом реформ стало впровадження НСКС. Ця система була спробою використання кваліфікацій з метою забезпечення більшої ефективності та постановки на «ринкові рейки» послуг освіти та підготовки на всіх рівнях і в усіх сферах [1, с. 68].

Новозеландську систему кваліфікаційних стандартів було уведено в дію у 1991 році після цілої низки досліджень і підготовки реформ у сфері освіти, які були розпочаті в 1970-х рр. Це була перша спроба впровадження уніфікованої комплексної національної восьмирівневої системи кваліфікаційних стандартів. Ідея полягала у такому: для всіх форм освіти та підготовки ввести єдину систему оцінки та реєстрації здобутих знань, навичок і умінь на основі «стандартних одиниць», що представляли часткові кваліфікації, які включали результати навчання та інші параметри, і на підставі яких могла б надаватися кваліфікація.

У справі розробки стандартних одиниць і створення нових кваліфікаційних стандартів у деяких сферах професійної освіти були досягнуті успіхи, а в окремих – утвердилися нові кваліфікації на основі НСКС. Однак, у багатьох інших випадках завоюванню авторитету у користувачів передувала тривала боротьба. Зокрема, Новозеландському агентству з кваліфікацій не вдалося переконати університети впровадити модель навчання на основі стандартних одиниць, а уряд не примусив їх до використання такої моделі. У 1994 році Новозеландський комітет ректорів вивів усі університети з-під дії НСКС. Стурбованість з приводу її впровадження в систему шкільної освіти зумовила внесення низки змін.

До середини 1990-х років різні установи, що брали участь у процесі впровадження НСКС, зайшли у глухий кут, і процес розвитку системи сповільнився. У 1999 році новий уряд взявся за вирішення проблеми, розширивши рамки системи. У результаті цих зусиль був створений «реєстр кваліфікаційних стандартів гарантованої якості», що включав як кваліфікації на основі стандартних одиниць, так і «традиційні» кваліфікації. Реєстр, введений в дію в 2001 році, наразі є системою, яка об'єднує всі затверджені кваліфікації, що є у Новій Зеландії. Сьогодні усі кваліфікації мають описуватися з точки зору цілей навчальних курсів і характеристик процесу навчання. Спеціалізовані установи не зобов'язані вводити процедуру атестації за результатами або стандартними одиницями, як це передбачалося спочатку. При цьому, Новозеландське агентство з кваліфікацій делегує повноваження щодо затвердження програм різним органам, одним з яких є Новозеландський комітет ректорів. Минулі склади уряду також

здійснювали курс, який передбачає інвестиції в освітні установи. При цьому не ведеться жорсткий контроль фінансування з урахуванням кількості учнів, що вступають у спеціалізовані заклади, хоча і відзначаються спроби спрямувати фінансові потоки у напрямках, які вважаються такими, що відповідають національним інтересам країни [1, с. 70-86].

Австралійська система кваліфікаційних стандартів (АСКС) була введена у 1995 році і впроваджена протягом п'яти років. В Австралії передбачена комплексна система, що складається з трьох підсистем – для середньої шкільної освіти, для професійної освіти і підготовки та для вищої освіти. Вона охоплює всі наявні в Австралії кваліфікації, що присвоюються поза сферою обов'язкової освіти, включаючи атестати старшої середньої школи, кваліфікації на базі професійної освіти і підготовки і на базі вищої освіти. Система включає різні типи кваліфікацій. Фактичні кваліфікації, що прив'язані до конкретних установ, представлені в секторальних реєстрах. АСКС часто характеризують як відносно «слабку» або «нестрогу» систему кваліфікаційних стандартів, оскільки на неї не покладено функції регулювання трьох зазначених секторів освіти і вона не володіє багатьма з тих функцій, які властиві іншим НСКС. Йдеться, наприклад, про такі функції, як класифікація результатів навчання, чітке формулювання рівнів та визначення показника, що описує обсяг (або тривалість) навчання. АСКС безпосередньо не задіяна в акредитації кваліфікацій та забезпеченні якості – процесах, які по-різному організовані в трьох секторах освіти.

Державні органи штатів, що уповноважені здійснювати акредитацію, відповідають за видачу атестатів про закінчення середньої школи, а Національна рада з якості професійної освіти і підготовки відповідає за затвердження національних навчальних матеріалів, що розробляються галузевими радами з професійної підготовки. Університети проводять акредитацію самостійно, в той час як постачальники освітніх послуг, які не є університетами, зобов'язані пройти реєстрацію в уряді відповідного штату, при цьому кожна пропонована ними кваліфікація підлягає акредитації в індивідуальному порядку. Проте сьогодні намічаються зрушення в напрямі визначення єдиних для всіх секторів інституцій національної акредитації та забезпечення якості [2]

Наявність однієї загальної системи кваліфікаційних стандартів зумовила її чіткий розподіл за секторами освіти і підготовки. У сфері професійної освіти та підготовки кваліфікації присвоюються за результатами навчання з урахуванням компетенцій, параметри яких (як і параметри ре-

зультатів навчання) визначаються за допомогою «комплектів навчальних матеріалів». Кваліфікації, отримані на базі вищої освіти, і атестати про закінчення старших класів середньої школи присвоюються з урахуванням навчальних програм або впроваджених ресурсів. Основним чинником, що визначив характер Австралійської системи кваліфікаційних стандартів, стало прагнення розробити національну систему для всіх кваліфікацій на базі професійної освіти. При цьому перед АСКС в її нинішньому вигляді не постає аналогічна мета стосовно кваліфікацій на базі вищої освіти і старшої ступені середньої школи, що присвоюються в різних штатах країни. За підсистемою, яка обслуговує потреби професійної освіти і підготовки, закріплений значно більший обсяг регуляторних функцій, ніж за іншими компонентами системи. Коли у 1990-х рр. створювалася національна система професійної освіти і підготовки, представники бізнесу і профспілки допомогли впорядкувати й налагодити цю систему, а також забезпечити облік компетенцій у кваліфікаційних стандартах. Саме таким чином інтереси галузевих спільнот визначили систему кваліфікаційних стандартів у тій частині, в якій вона застосовується у сфері професійної освіти і підготовки. Крім створення системи підготовки «під керівництвом» галузевих спільнот, реформа професійної освіти і підготовки керувалася ще й таким важливим чинником, як необхідність формування відкритого, побудованого на принципах конкуренції ринку послуг у сфері підготовки. «Комплекти навчальних матеріалів», аналогічні англійським Національним професійним кваліфікаційним стандартам (НПКС), стали основним інструментом вирішення цього завдання: згідно з ними звіряли свою роботу всі постачальники відповідних послуг – як державні, так і приватні.

Незважаючи на байдужість більшості університетів до Австралійської системи кваліфікаційних стандартів, їх вищий орган вплинув на процес структурування НСКС та забезпечення розмежування (на основі принципу секторальної приналежності) професійної освіти і підготовки, з одного боку, і вищої освіти – з іншого. Це досягалося шляхом чіткого відділення в рамках системи власних кваліфікаційних стандартів від кваліфікацій, здобутих на базі професійної освіти і підготовки.

Рада, що керує Австралійською системою кваліфікаційних стандартів, наразі проводить останній раунд консультацій з метою переходу від відносно розбалансованої системи кваліфікаційних стандартів до системи, що відрізняється більшою жорсткістю і складається з десяти рівнів, для кожного з яких передбачається окремий дескриптор. Така система буде пов'язана із збільшенням обсягу приписів, вона буде являти собою спробу

забезпечити на національному рівні великою мірою узгодженість трьох секторів і створювати можливості для зміни учнями спеціалізованих установ, освітніх маршрутів і переведення кредитів з одного сектору системи освіти в інший [1, с. 93-120].

Список використаних джерел

1. Allais S., Raffe D., Strathdee R., Wheelahan L., Young M. Learning from the first qualifications frameworks. Employment Working Paper No. 45, Geneva, ILO. – 2009. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed_emp/@ifp_skills/documents/publication/wcm_041902.pdf.
2. Buchanan, J., Yu S., Marginson S., Wheelahan L. Education, Work and Economic renewal: An issues paper prepared for the Australian Education Union. Work Place Research Centre. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.aeufederal.org.au/Publications/2009/JBuchananreport2009.pdf>.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ПОСЛУГ

Розглядаються психолого-педагогічні аспекти формування професійно-особистісних якостей майбутніх фахівців сфери «людина-людина». Визначивши педагогічну взаємодію провідним чинником професійної підготовки в ПТНЗ сфери послуг, автор розкриває підходи і зміст готовності викладачів до формування професійно-особистісних якостей учнів.

Ключові слова: формування професійно-особистісних якостей, сфера послуг, педагогічна взаємодія, готовність викладачів.

Рассматриваются психолого-педагогические аспекты формирования профессионально-личностных качеств будущих специалистов сферы «человек-человек». Определив педагогическое взаимодействие ведущим фактором профессиональной подготовки в ПТУ сферы услуг, автор раскрывает подходы и содержание готовности преподавателей к формированию профессионально-личностных качеств учащихся.

Ключевые слова: формирование профессионально-личностных качеств, сфера услуг, педагогическое взаимодействие, готовность преподавателей.

The article deals with psychological and pedagogical aspects of professional and personal qualities of future specialists in «Man-Man» sphere. Having defined pedagogical interaction as a leading factor of training at vocational schools of services sector, the author reveals the approaches and the contents of teachers' willingness to form professional and personal qualities of students.

Keywords: professional and personal qualities formation, services sector, pedagogical interaction, the willingness of teachers.

Зростання ролі послуг дослідники здебільшого пов'язують з розвитком постіндустріального суспільства, становленням нової економіки знань, техніко-технологічними змінами та вказують на їх значущість у забезпеченні зайнятості населення, здатності впливати на рівень і можливості робочої сили як інноваційного чинника сучасних і майбутніх перетворень. Послуга розглядається як дія або діяльність, яка здійснюється однією людиною в інтересах іншої.

Сукупність всіх послуг, представлених в рамках сучасного суспільства, охоплює систему сфери послуг. Діяльність працівників цієї сфери, особливість якої зумовлена невіддільністю послуги від джерела, нерозривністю її виробництва і споживання, персоніфікацією обслуговування та ін., потребує для її здійснення не лише професійних, але й і особистісних якостей. Робота в сфері послуг неможлива без активної взаємодії з людьми: з колегами, з керівництвом, клієнтами. Таким чином, специфіка діяльності спеціаліста в цій сфері передбачає активну взаємодію співробітників, яка спрямована на скоординоване та ефективне виконання професійних завдань.

Професійно-особистісні якості відносяться до тієї категорії властивостей особистості, які визначаються як системні, що формуються в процесі її професійного становлення та розвитку. У професійно-особистісному аспекті становлення розглядається як складний, багатоступеневий процес розвитку людини як особистості, її індивідуальності в професійній діяльності, який включає складові об'єктивного характеру (престижність професії, її соціальна значущість і конкурентоздатність) і суб'єктивного характеру (ставлення особистості до професії, до себе як професіонала, вираженість професійних здібностей, професійних цінностей, переживання успіхів і невдач).

У психолого-педагогічній літературі вказується на стадії, етапи, періоди професійного становлення і розвитку особистості професіонала у процесі неперервної освіти (Г. Балл, І. Бех, Г. Васянович, Б. Гершунський, Е. Зеєр, І. Зязюн, С. Максименко, Н. Ничкало, К. Чарнецьки, В. Шадріков та ін.). На початковому етапі цього процесу джерелом професійного становлення і розвитку є рівень особистісного розвитку, на наступних етапах професійне становлення починає домінувати над особистісними. При цьому вплив особистості на професійне становлення може розцінюватися як позитивний (вибір професії, стимулювання професійної творчості і розвитку професійної майстерності), так і негативний (відсутність позитивної мотивації до діяльності, наявність особистісних якостей, які перешкоджають професійній діяльності та ін.).

На етапі професійної підготовки окреслюється знаннєва основа формування професійно-важливих якостей майбутнього фахівця, виробляються професійні уміння, відпрацьовуються професійні навички, розвиваються професійні здібності та професійно значущі особистісні властивості, що у сукупності формують професійно-особистісні якості. Вбачаємо, що вирішальним чинником формування професійно-особистісних якостей майбутніх фахівців сфери послуг стане педагогічна взаємодія, за умови її спрямованості на особистісний і професійний розвиток як учнів, так і педагогів. Визначальним у цьому контексті є якість педагогічних працівників адже: «забезпечення якості професійного навчання значною мірою визначається якістю педагогічних працівників. Це зумовлює необхідність наявності у них сформованої інформаційної, аналітичної технологічної культури, функціональної готовності на основі маркетингу та моніторингу» [7, с. 39]. Висловлене положення стосується, на наш погляд, проблеми готовності педагогічних працівників до формування у своїх учнів професійних якостей. При цьому зазначимо, що стосовно майбутніх фахівців сфери «людина-людина», до яких відноситься система послуг, йдеться про особистісно-професійні якості.

Грунтуючись на цих положеннях, *метою* нашої статті визначено розкриття психолого-педагогічних аспектів формування професійно-особистісних якостей майбутніх фахівців сфери послуг та обґрунтування готовності викладачів ПТНЗ цієї сфери до його здійснення.

Визначаючи професійну основу формування професійно-особистісних якостей майбутніх фахівців сфери послуг ми опирались на положення, обґрунтоване Н. Ничкало: «професійна педагогіка вивчає закономірності та закони навчання людини професії та формування професійно і соціально важливих якостей особистості окремих працівників і виробничого персоналу в цілому для різних галузей промисловості, сільського господарства та сфери послуг, їхніх професійних компетенцій з урахуванням сучасних та перспективних вимог ринкової економіки» [5, с. 27].

Спрямованість педагогічної взаємодії на формування професійно-особистісних якостей майбутніх фахівців узалежнюється рівнем психолого-педагогічної підготовки, модернізаційних процесів у ПТО, впровадженням інноваційних педагогічних технологій навчання і виховання. Готовність педагога до формування професійно-особистісних якостей здійснюється в ході його професійно-особистісного становлення і розвитку на етапах: самооцінки, визначення цілей, планування результатів, розробки програми дій, відповідно до окресленої мети, поетапне підведення підсумків, самоудосконалення і самоаналізу та подальшого планування. Проблема готовності до діяльності є однією із фундаментальних у психолого-педагогічній науці. Готовність – у вузькому сенсі розглядається як стан мобілізації всіх фізіологічних систем людини, що забезпечує ефективне виконання певних дій, а в широкому розумінні як сукупність професійно-обумовлених вимог до людини. За оцінкою К. Платонова, готовність до діяльності розглядається як цілеспрямоване вираження особистості, що включає її переконання, погляди, відносини, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, навички, вміння, установки [6, с. 80–82].

Дослідники простежують різні підходи до визначення сутності та змісту готовності до діяльності, обумовлених різними позиціями авторів. Зокрема, науковці слушно акцентують на розумінні готовності як системи інтегрованих змінних властивостей, знань, навичок (досвіду), якостей особистості. Вважається, що таке розуміння фундаментально висвітлено у працях К. Дурай-Новікової. Відповідно до розробленої нею теорії формування професійної готовності до педагогічної діяльності вчена доходить висновку, що «готовність у широкому сенсі – це закономірний результат професійної підготовки, що включає розвиток професійної спрямованості, професійної освіти, виховання і самовиховання, професійного самовизна-

чення». Водночас доводиться, що професійна готовність – це не тільки результат, але й мета професійної підготовки, первинна й основна умова ефективності реалізації можливостей кожної особистості [3, с. 46].

Визначивши основною проблемою особистісну готовність вчителя як комунікатора, дослідники виділяють її мотиваційну, когнітивну та операційну сторони, розглядаючи їх водночас і критеріями відповідної підготовки вчителя до навчально-виховної взаємодії з учнями та визначення цілей педагогічної комунікації. У цьому зв'язку окресленні сторони педагогічної готовності вчителя до педагогічної взаємодії з учнями, здійснення гуманістично-орієнтованої комунікації дали підстави авторам виділити професійно-важливі якості особистості вчителя:

- здатність оволодівати предметними, психолого-педагогічними, методичними тощо знаннями з метою їх якісного використання у професійно-педагогічній діяльності та вміннями творчого розв'язання завдань навчально-виховного змісту;
- педагогічний динамізм особи вчителя, як комплекс здібностей і вмінь, необхідних для самостійної розробки стратегії, здійснення виховного впливу, рефлексивного управління учбовими діями учнів, сприяння становленню у них рис вільної особистості;
- емоційна стійкість та витривалість у аспектах педагогічної взаємодії, широкого спектру ставлення до змісту навчання, стосунків з учнями, колегами;
- здатність до рефлексивної оцінки власної педагогічної діяльності та до емпатії (емоційної, когнітивної та предикативної) [4, с. 6].

За твердженням багатьох дослідників готовність до педагогічної діяльності нічим не відрізняється від готовності до будь-якої іншої діяльності, а тому при визначенні готовності до професійно-педагогічної діяльності можуть використовуватися висновки, одержані для діяльності взагалі, але з урахуванням певних педагогічних особливостей і сучасних соціально-економічних умов [2, с. 59–60].

У залежності від мети і завдань серед багатоманітності підходів дослідники зазначають, що найпоширенішими є: психофізіологічний, функціонально-психологічний і особистісний. За психологічним підходом готовність розуміється як оптимальний стан психічних і фізіологічних функцій організму, що дозволяють виконувати певну професійну діяльність. При цьому підкреслюється, що готовність не може виникнути поза загальним підвищенням активності роботи мозку, різних систем і органів, для неї необхідне біохімічне і фізіологічне зрушення в організмі, що забезпечує його налаштування на предметну діяльність. У функціонально-психологічному підході простежується відповідність психологічних якос-

тей особистості функціональним особливостям майбутньої діяльності. У особистісному підході виділяється роль дослідження пізнавальних процесів, емоційних і вольових компонентів, а також мотивів поведінки [1, с. 10–11].

Зміст професійної готовності до формування професійно-особистісних якостей фахівців сфери послуг визначається окресленими нами методологічними підходами: системним, особистісно-діяльнісним, компетентнісним, аксіологічним і синергетичним. Системний підхід передбачає виокремлення і структурування професійних і особистісних якостей майбутніх фахівців, визначаючи склад і зв'язок між окремими елементами компетенцій і компетентності. Діяльнісний підхід забезпечує включення у склад компетенцій здібностей і умінь, які забезпечують практичну спрямованість на оволодіння компетенціями і їх реалізації. Ціннісний підхід спрямований на виокремлення професійно-важливих і особистісних якостей майбутніх фахівців як ціннісної основи професійної діяльності. Синергетичний підхід є основою професійної діяльності фахівця і тому взаємодія суб'єктів навчально-виховного процесу в ПТНЗ має бути спрямованою на спільне розв'язання завдань, пов'язаних з формуванням особистісно-професійних якостей як майбутніх фахівців, так і педагогів.

На основі виокремлених теоретичних положень у структурі готовності педагога нами виділені такі компоненти: мотиваційний (позитивне ставлення до професійної діяльності в конкретних соціально-економічних умовах, усвідомлення цінності та престижності своєї професії як конкурентоздатного спеціаліста, основою професійної компетентності якого є професійно-важливі особистісні якості); орієнтаційний (знання про особливості професійної діяльності, а отже, і про професійно-особистісні якості фахівця в умовах ринкових стосунків); організаційний (врахування особливостей діяльності працівників сфери послуг, зумовлених невіддільністю послуги від джерела, нерозривністю виробництва послуги і споживання, персоніфікацією процесу обслуговування), що вимагає доповнення загальних критеріїв оцінки діяльності працівника; специфічними (репутація та особистісні якості, здатність вибудовувати продуктивні стосунки з споживачами послуг, особистісна культура і культура обслуговування); операційний (володіння способами і прийомами взаємодії, синтезу знань умінь та навичок, необхідних для її здійснення, технології формування професійно-особистісних якостей майбутніх фахівців); соціально-психологічний (забезпечення адекватної поведінки й діяльності педагогів і учнів, завдяки сформованим професійно-особистісним якостям, особистісної та професійної мобільності). При цьому враховується, що готовність до педагогічної взаємодії зумовлюється не лише наявністю професійно-

особистісних якостей педагога і учнів, але й специфікою професійного середовища, у якому вона здійснюється.

Формування професійно-особистісних якостей майбутніх фахівців сфери послуг залежить від готовності викладачів до його здійснення. Така готовність забезпечується всім ходом професійного становлення і розвитку особистості педагога. Критеріями такої готовності є спрямованість його діяльності на визначення мети, провідних чинників, і підходів, психолого-педагогічних умов, структурних і змістових компонентів формування професійних якостей майбутніх фахівців.

Список використаних джерел

1. Аллин О. Эффективный сотрудник: профессиональные и личностные требования / О. Аллин, Н. Сальникова // Кадры для эффективного бизнеса. Подбор и мотивация персонала. М. : Генезис, 2005. – С. 10–11.
2. Бухарова Г. Д. Готовность мастера профессионального обучения к педагогической деятельности: теория, методика, практика / Г. Д. Бухарова, Г. Н. Жуков // Вестник ОГУ. – 2005. – № 2. – С. 57–63.
3. Васильченко Л. Формування готовності студентів до управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів – передумова ефективної діяльності вчителя / Л. Васильченко // Вісник Запорізького національного університету : педагогічні науки. – 2008. – № 2. – С. 44–47.
4. Мусатов С. О. Актуальна готовність вчителів до взаємодії з учнями / С. Мусатов, В. Зливков, Н. Хомутиннікова, Н. Кузьменко // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 2. – С. 4–18.
5. Ничкало Н. Г. Система «людина-праця» як основа інтердисциплінарності педагогіки / Нелля Ничкало // Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції «Сучасні технології навчання у професійній підготовці майбутніх фахівців». – Львів. – 2013. – С. 15–30.
6. Платонов К. К. Психология / К. К. Платонов // Учебник. М. – 2007. – С. 80–82.
7. Радкевич В. О. Концептуальні засади розвитку професійної освіти і навчання в ринкових умовах / Валентина Радкевич // Матеріали всеукр. наук.-практич. конф. «Сучасні технології навчання у професійній підготовці майбутніх фахівців». – Львів. – 2013. – С. 37–42.

ВПЛИВ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ НА САМОВИЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ У СФЕРІ ОСВІТИ

У статті показано, що євроінтеграційні процеси вплинули на необхідність змінити фахівцеві стиль свого життя. Задля цього потрібно забезпечити контакти носіїв різних стилів, привернути увагу до відмінностей у їхніх стилях життя, сприяти процесам співдії носіїв різних стилів життя, зараджувати становленню нової спільноти фахівців, чия професійна і життєва кар'єра увиразнюють: неконфронтаційне зіткнення різних стилів життя; прихильне ставлення оточення до зусиль особистості змінити наявний стиль життя, зацікавленість її професійною і життєвою кар'єрою; збалансування процесів вироблення і споживання знання у практиці освітньої діяльності; участь у наукових заходах як провідному способі ретрансляції наукового доробку.

Ключові слова: самовизначення особистості в сфері освіти, євроінтеграційні процеси, переінакшення стилю життя, кар'єра особистості.

В статье показано, что евроинтеграционные процессы повлияли на необходимость переиначить специалисту стиль своей жизни. Обеспечение возможности контактов носителей разных стилей жизни, привлечение внимания к различиям в их стилях жизни, организация совместной деятельности носителей различных стилей жизни содействуют становлению нового сообщества специалистов, чья профессиональная и жизненная карьера демонстрирует: неконфронтационное столкновение разных стилей жизни; благосклонное отношение окружающих к усилиям личности переиначить имеющийся стиль жизни, заинтересованность ее профессиональной и жизненной карьерой; сбалансированность процессов выработки и потребления знания в практике получения образования; участие в научных мероприятиях как ведущем способе ретрансляции профессиональных достижений.

Ключевые слова: самоопределение личности в сфере образования, евроинтеграционные процессы, изменения стиля жизни, карьера личности.

European integration processes affect the way of life. It is necessary to create conditions for contacts of carriers of different life styles, to draw attention to the differences in their lifestyles, to promote the processes of joint activities of carriers of different styles of life, promote the establishment of new communities of practice. Professional life and career specialist must demonstrate: a non-confrontational encounter different lifestyles; favorable attitude of others to reinterpret the existing efforts of the individual lifestyle, the interest of her professional life and career; balance of production and consumption processes of knowledge in the practice of education; participation in scientific events as the leading method of relaying professional achievements.

Keywords: self-determination of the individual in the field of education, European integration processes, changes in lifestyle, career personality.

Ще донедавна дискусії у вітчизняній науково-освітній спільноті про сенс утворення потужного освітнього і наукового Європейського простору, про місце і роль України у ньому були позбавлені тієї гостроти, яка раніше, певним чином, сприймалась ознакою і глибини розміркувань про здобутки вітчизняної науки, і «бон-тону» наукових суперечок, які на поча-

тку євроінтеграційних процесів відбувалися як на офіційних обговореннях, так і в кулуарах. З кожним роком потужність саме такого шляху для української науки і освіти ставала більш зрозумілою, зокрема, завдяки поширенню досвіду тих науковців, хто безпосередньо долучався до програм академічних обмінів, відчував на собі переваги академічної мобільності, міг зіставити результати досліджень, проведених особисто і спільно з європейськими колегами тощо.

Внаслідок цього в науковій спільноті увиразнилася думка про те, що просторове вибудовування професійної і життєвої кар'єри поза Європейським простором – це усвідомлене штучне обмеження розвитку свого потенціалу як дослідницького, так і викладацького[1].

Проте політичні події поточного року «підштовхують» до переосмислення самого способу аргументації доцільності розгляду професійної та життєвої кар'єри фахівця у контексті євроінтеграційних процесів.

Визнаючи, що «Європа – це шлях до динамічних перетворень» [2], необхідно уточнити: чи є такі зміни позитивними для вітчизняного фахівця та наскільки вони динамічні; яке місце і роль спільноти вітчизняних фахівців у подальшому розвитку Європейського простору, зміцнення ЄС; яким чином освітній і науковий потенціал фахівця «спрацьовує» на геополітичне позиціонування України тощо. На такі питання неможливо давати відповідь без розгляду на суб'єктному рівні, на якому фахівець постає носієм певного стилю життя. Саме стиль життя унаочнює усталений сенс повсякденних практик та механізми їх відтворення.

Спроможність співвітчизника успішно інтегруватися у спільноту європейців залежна від його здатності спрямовано змінити той стиль життя, який утворився внаслідок т. зв. бідності освічених осіб, явищем, яке набуло розповсюдження на теренах пострадянського простору [3] і найбільшою мірою позначилося на фахівцях, які становлять основу професійного середнього класу [4]. Так, за дослідженнями Інституту світової політики, українці, охоче визнаючи бідність країни, не бажають визнавати власну бідність, перебуваючи в постійній гонитві за «статусними речами». Не тільки дорогі предмети, але й навчання та робота у найкращому ВНЗ розглядаються як спосіб самоствердження «розкішно на показ», що аж ніяк не узгоджується із скромністю, тією цінністю, яка особливо шанується серед громадян в ЄС [2].

Ми зупинимось на спроможності науковця переосмислити наслідки самовизначення у сфері освіти задля уможливлення неконфронтаційного

входження до європейської спільноти через переінакшення набутого стилю життя.

Безумовно, розуміння індивідуальної вмотивованості особистості до будь-якої діяльності, зокрема й до проведення наукових досліджень чи читання лекцій у європейських вишах, не завадять у цій справі. Але якою мірою науковець автономний в обранні способу, форми і виду підвищення своєї компетентності? Чи реалізується, хай і стала, і сильна мотивація викладача вишу до участі у програмах академічної мобільності, якщо його навчальне навантаження буде без додаткової оплати додано до навантаження його колег? Як підтримимо національний розквіт вітчизняної науки, спрямовуючи фахівця на ускладнення власного повсякдення через тимчасове перебування за межами України та потому повернення додому? Чи сприятиме це формуванню спільної системи цінностей у громадян Європейського простору? Питань багато.

Проте гармонізація національних і європейського векторів розвитку вітчизняної науки і освіти пересічним фахівцем відстежується на рівні повсякденної життєдіяльності: зростання благополуччя, зрозуміло, пов'язується з позитивними змінами у виконанні освітою і наукою своєї ролі у забезпеченні суспільного розвитку, тоді як зниження – загалом із невиконанням свого призначення. Зокрема, зростання благополуччя унаочнено:

- довгостроковим плануванням освітньої і/чи наукової кар'єри;
- репрезентацією свого викладацького і/чи наукового доробку у виданнях з високим Імпакт-фактором;
- здатністю до роботи в команді із зарубіжними колегами тощо.

Отже, питання про становлення нової ідентичності перетікає у питання про те, яка професійна і життєва кар'єра особистості має бути визнана суспільством за бажану і підтримана ним, аби сформувати у фахівця досвід інакшої повсякденної життєдіяльності.

На наш погляд, для цього потрібно:

- а) створити умови для контактів носіїв різних стилів життя;
- б) привернути увагу до відмінностей у їхніх стилях життя;
- в) сприяти процесам співдії, співпраці, співдопомоги суб'єктам подолання бідності, зважаючи на обмежені можливості однієї особи переінакшити набутий стиль життя;

г) зараджувати становленню нової спільноти суб'єктів подолання бідності як стилю життя на засадах особистих відносин, постійних чи тимчасових.

Спільною метою останніх наших наукових розвідок є намагання виробити психолого-педагогічне розуміння сутності, особливостей та динаміки самовизначення в сфері освіти в контексті подолання особистістю бідності як стилю життя. Поняття самовизначення у сфері освіти вміщує сукупність уявлень особистості про свої можливості змінити стан ресурсозабезпеченості життєдіяльності завдяки свідомому вибудовуванню освітньої кар'єри. Ставлення до освіти як до ресурсу подолання бідності, а також спосіб використання цього ресурсу – особисті зусилля задля опанування освітніх, освітньо-професійних програм (далі – ОП/ОПП) – визначено нами як передумови становлення суб'єкта подолання бідності в процесі самовизначення у сфері освіти.

Переосмислення фахівцем своєї професійної і життєвої кар'єри унаочнене перевизначенням пріоритетів: належність до спільноти освічених набуває такої ваги, що атрибути матеріально-фінансових статків посуються у коло неактуальних характеристик життєдіяльності. При цьому не відбувається їх знецінення, але цілеспрямовано зусилля зосереджуються на неможливості відвернути свою увагу від того, аби засвідчити свою здатність бути просвітником сенсу знання. А це вимагає перегляду і змісту повсякдення, і звичної активності, і бажаної поведінки, і засобів міжкультурної комунікації, і поширення форматів спільної життєдіяльності тощо. Постійними, невід'ємними від буднів, стають:

- а) ствердження антипрагматизму ідеї просвітництва, сенсу знання;
- б) підтримка освітніх і наукових ініціатив;
- в) ставлення до ретрансляції знання не як до другорядної буденної справи;
- г) заперечення відмежованості звичних клопотів від глобальних наукових проблем.

Соціальна відповідальність науки має бути розповсюджена на суспільстві зламів у процесах ідентифікації фахівця, на підтримку становлення нової ідентичності [5].

Відштовхуючись від трактування Н. Купером [6] процесу пояснення людьми одне одного, становлення нової ідентичності вітчизняного фахівця у сфері науки і освіти ми пов'язуємо з появою:

- змін у його професійній і життєвій кар'єрі, які ним не приховуються, а, навпаки, демонструються загалом через інакші способи ретрансляції знання;
- змін, які відбулися у професійній і життєвій кар'єрі колег і які, певною мірою, позначилися на його повсякденній життєдіяльності;

– змін, які відбулися у сфері науки і освіти, і які відбилися на його професійній і життєвій кар’єрі;

– реагувань на ці зміни.

За таких розміркувань, самоідентифікація особистості буде розгортатися у площині визнання нею таких переваг:

а) зв’язок зміни стилю життя із переосмисленням професійної і життєвої кар’єри;

б) цілеспрямована вибудова професійної і життєвої кар’єри, неподільно від становлення нової ідентичності;

в) характеризувати зміну стилю свого життя через успіхи в професійній і життєвій кар’єрі.

Професійна й життєва кар’єра стає для самого фахівця і всієї спільноти освітян та науковців подією, яка увиразнює можливості впливу їхніх зусиль на розвиток суспільства. Ця подія передбачає:

– по-перше, неконфронтаційне зіткнення різних стилів життя;

– по-друге, прихильне ставлення оточення до зусиль особистості переінакшити наявний стиль життя, зацікавленість її професійною і життєвою кар’єрою;

– по-третє, збалансування процесів вироблення і споживання знання у практиці освітньої діяльності;

– по-четверте, участь у наукових заходах як провідному способі ретрансляції наукового доробку.

Отож, професійна і життєва кар’єра науковця маркує готовність всієї науково-педагогічної спільноти вибудовувати повсякденну життєдіяльність за вимогами, які перевершують стандарти успішного зростання пересічної особи.

Роль науки і освіти, зреалізована у форматі кар’єрного просування певного науковця, набуває вигляду повсякденної активності заради збереження культурного розмаїття, запобігання культурній дезорганізації через вибудовування власної життєдіяльності як постійного освоєння нових смислів щоденного існування, а обов’язком науковця стає належним чином вибудовування професійна і життєва кар’єра.

Слід зважати на те, що в останні роки дискусія про масштаби підготовки в Україні фахівців із вищою освітою розширилася, бо до питання про доцільні обсяги контингенту вітчизняних ВНЗ додалося ще й питання про замовлення державою виваженої кількості кандидатів наук. Проте ані на пострадянському просторі, ані у західному світі українське суспільство не становить виключення у приверненні уваги до державної політики у сфері

вищої освіти. Так, у Канаді і США постійно обговорюється політика заохочення до наукової діяльності, наслідками якої вважають неповну зайнятість PhD-фахівців за основним місцем роботи і збільшення випадків, коли такі фахівці змушені додатково працювати офіціантами і таксистами [7].

Всі, хто причетний до забезпечення процесу функціонування вітчизняної освіти, а тим більше ті, хто причетний до визначення стратегії її розвитку, мають усвідомити, що сьогодення – це вже не кінець епохи тієї освіти, на якій всі добре розумілися і кожен міг висловитися з приводу її якості тощо, і не початок епохи інакшої освіти. Це епоха формотворення нової освіти і мова має йти про те, наскільки вітчизняні фахівці дотичні до управління формоутворювальними процесами нової освіти, зокрема до її розповсюдження.

Тому стиль життя фахівця ми конкретизуємо через вибудовування ним своєї освітньої кар'єри, яка унаочнює результати самовизначення особистості у сфері освіти [8]. Передумовою продуктивного самовизначення є розуміння необхідності змін т. зв. освітніх звичок: освіта має бути позбавлена «прив'язки» до віку, до професії, до місця проживання, до наявного рівня отриманої освіти. Провідним стає розуміння небувалих можливостей бути освіченим [9]. Базовими концептами психолого-педагогічного впливу на зміну стилю життя є: агентність – як спроможність швидко просувати тренд освітньої кар'єри; мережаність – як спроможність зміцнювати лояльність спільноти освічених до потенційних вибудовувачів освітньої кар'єри; прецедентність – як вивчення та популяризація успішного досвіду вибудовування освітньої кар'єри.

Подальші розвідки щодо впливу євроінтеграційних процесів на самовизначення особистості у сфері освіти доцільно розгорнути у напрямі емпіричних досліджень докладання зусиль вітчизняних фахівців щодо переінакшення свого стилю життя задля неконфронтаційного входження до спільноти європейських колег та наслідків таких зусиль.

Список використаних джерел

1. Жорнова О. І. Поступ вітчизняної вищої освіти в дискусійному контексті сценаріїв майбутнього / Ольга Іллівна Жорнова, Олена Іллівна Жорнова // Гілея: науковий вісник : зб. наук. праць. – К., 2012. – Вип. 66. – С. 539-546.
2. Є краща сторона Європи! Режим доступу: <http://iwp.org.ua/caricatures.html>
3. Жорнова О. І. Наслідки самовизначення особистості у сфері освіти: до пошуку критеріального визначення зрушень у подоланні бідності / Олена Іллі-

вна Жорнова // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – № 1 К; URL: www.es.rae.ru/mino/158-1089.

4. Жорнова О. І. До увиразнення невідрефлексованого результату вищої освіти: середній клас – основний вчинок чи побічний продукт вітчизняних вишів? / Ольга Іллівна Жорнова, Олена Іллівна Жорнова // Гілея: наук. вісник, зб. наук. праць / Гол. ред. В.М. Вашкевич. – К. : ВІР УАН, 2012. – Вип. 60 (№ 5). – С. 570-575.
5. Жорнова О. І. Науково-педагогічне пізнання вищої освіти України: стан і тенденції / Ольга Іллівна Жорнова, Олена Іллівна Жорнова : монографія. – К. : Видавн.- поліграф. центр «Київський університет», 2013. – 207 с.
6. Cooper N. Understanding people // Philosophy. – L., 2000. – Vol.75. – N. 293. – P. 383–400.
7. Melonie Fullick. Who will hire all the PhDs? Not Canada's universities // The Globe and Mail. Friday, Apr. 12 2013, 7:07 AM EDT:
<http://www.theglobeandmail.com/news/national/education/who-will-hire-all-the-phds-not-canadas-universities/article1097641>
8. Жорнова О. І. Самовизначення у сфері освіти як відповідальність особистості за подолання бідності / Олена Іллівна Жорнова // Проблеми політичної психології та її роль у становленні громадянина Української держави : зб. наук. праць / Асоціація політичних психологів України, Інститут соціальної та політичної психології НАПН України; за заг. ред. М. М. Слюсаревського; упоряд. Л. А. Найдьонова, Л. Г. Чорна. – К. : Толком, 2013. – Вип. 14. – С. 117-125.
9. Zhornova L. How self-identity in the field of education promotes poverty reduction : on the possibilities of personality to change lifestyle / Lena Zhornova // Psychology of economic self-determination of person and community : Proceedings of the II International scientific and practical seminar, Sibiu, April, 2014. – Sibiu : Editural Universitatii «Lucian Blaga» din Sibiu, 2014. – P. 85-89.

РОЗВИТОК ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ В УМОВАХ ВИРОБНИЦТВА

Розглянуто структуру професіоналізму кваліфікованого робітника високотехнологічного виробництва, напрями розвитку професіоналізму кваліфікованих робітників у структурних навчальних підрозділах підприємств.

Ключові слова: професія, професіоналізм, кваліфікація, розвиток професіоналізму.

Рассматривается структура профессионализма квалифицированного рабочего предприятий с высокотехнологическим производством, пути развития профессионализма в структурных учебных подразделениях предприятий.

Ключевые слова: профессия, профессионализм, квалификация, развитие профессионализма.

The structure of professionalism of skilled worker of enterprises with a highly technological production is examined in the article, the ways of development of professionalism are offered for structural educational subdivisions of enterprises.

Keywords: profession, professionalism, qualifications, professional development.

Професійна діяльність має багато аспектів – економічний, соціологічний, психологічний, фізіологічний та інші, а, отже, поняття «професія» поєднується з такими поняттями як «професіонал» та «професіоналізм», що вживаються для характеристики осіб, які займаються різними справами. У зарубіжній психолого-педагогічній літературі є відмінності у підходах до визначення понять «професія» і «професіоналізм». За одним підходом поза межами професії виокремлюють заняття (occupations) і розглядають проблеми перетворення їх у професії, а з іншого – як становище професіоналів на ринку праці через «професійне закриття» (professional closure). За іншим підходом, який розвивається у Франції та англійських країнах континентальної Європи, професії визначаються більш широко та досліджується, в основному, професійна ідентичність, кар'єра, професійні компетенції [2].

Професіоналізм як здатність людини до виконання доцільної діяльності, перетворюючої світ, не можна розуміти вузько – лише тільки з точки зору володіння певною майстерністю. Потрібен більш широкий підхід, який включав би духовно-моральні характеристики людини, без яких неможливе ефективне виконання професійної діяльності. Проблема професіоналізму знайшла відображення у роботах таких науковців Росії та України, як С. Дружилов, О. Журавльов, Н. Тализіна, Є. Климов, А. Маркова, Л. Мітіна, Ю. Поваренков, М. Пряжников, В. Гладкова,

О. Коваленко, М. Лазарєв, Ю. Нагірний, О. Романовский, Р. Шакуров, О. Щербаков та інші.

Професіоналізм кваліфікованого робітника має складну структуру, адже його базисом є особистість працівника. Г. Костюк називав особистість «системою систем», яка має надзвичайно складну побудову. Німецький психолог О. Ліпман на початку ХХ ст. склав опитувальний лист, у якому було перераховано 151 якість особистості – складові «психофізіологічної характеристики професії». Беручи до уваги те, що професіоналізм розглядається як характеристика висококваліфікованої праці та, водночас, як характеристика людини, основними його складовими є професіоналізм діяльності та професіоналізм особистості. Професіоналізм діяльності будемо вважати якісною характеристикою суб'єкта праці, що відображає високу професійну кваліфікацію і компетентність, розмаїття ефективних професійних навичок і умінь, зокрема тих, що базуються на творчих рішеннях, володіння сучасними алгоритмами і способами розв'язання професійних завдань. Це дає змогу йому здійснювати діяльність із високою стабільною продуктивністю. Професіоналізм особистості розуміємо як якісну характеристику суб'єкта праці, що відображає високий рівень розвитку професійно важливих та індивідуально-ділових якостей, акмеологічних інваріантів професіоналізму, високий рівень креативності, адекватний рівень домагань, професійну мотиваційну спрямованість, ціннісні орієнтації, професійні інтереси [1].

Враховуючи двоаспектність професіоналізму (професіоналізм особистості та професіоналізм діяльності) його структура включатиме діяльнісну сферу, засновану на професіоналізмі діяльності, та сферу особистих якостей людини, що базуються на професіоналізмі особистості. Діяльнісна сфера охоплює виконавчу частину й включає необхідні професійні знання, уміння, навички, здатності людини, тобто те, що визначає як та якими прийомами людина досягає поставленої цілі, які технології використовує як засоби (знання, мисленнєві операції, здібності). Сфера особистих якостей людини характеризується системою якостей людини, які за певних мотивів спонукають, спрямовують та, подекуди, регулюють діяльність, у тому числі й професійну. Ця складова професіоналізму тісно пов'язана з мотиваційною сферою особистості, адже мотивація спонукає до визначення сенсу професійної діяльності у житті людини, цілей, які людина особисто намагається досягти, наскільки вона задоволена працею тощо.

Поняття «розвиток» у Словнику української мови [6] визначається як процес, в результаті якого відбувається зміна якості чого-небудь, пере-

хід від одного якісного стану до іншого, вищого. Лише необоротну, спрямовану, закономірну зміну матеріальних та ідеальних об'єктів розуміємо як розвиток. Одночасна наявність усіх трьох зазначених вище властивостей (необоротність, закономірність та спрямованість) виділяє процес розвитку серед інших змін. У психолого-педагогічних дослідженнях існують різні підходи до розуміння процесу розвитку професіоналізму: як опанування моделі професії або професійної діяльності, як засіб розв'язання внутрішніх протиріч особистості, що виникають між професійними цілями, завданнями професійної діяльності та можливостями й інтересами особистості тощо. Концептуальною ідеєю нашого дослідження є така: розвиток професіоналізму відбувається у результаті розв'язання протиріччя між внутрішнім ресурсом особистості робітника (наявними знаннями, вміннями, навиками, рівнем розвитку професійно важливих якостей) та вимогами, що висуває як професійне середовище, так і система вищого рівня – соціум. Основне спрямування розвитку професіоналізму кваліфікованих робітників зосереджується на: формуванні позитивних мотивів щодо підвищення кваліфікаційного рівня для більш ефективного виконання своєї роботи; підвищенні ступеня наполегливості в досягненні успіху; вихованні впевненості у власних професійних здібностях та професійно важливих якостях; посиленні прагнення робітника до послідовного зростання складності поставлених професійних, трудових цілей.

Зосереджуючись на розвитку особистості як професіонала, науковці, у галузі психології праці визначають ступені становлення професіоналізму: я – адаптаційний, професійної самоідентифікації, професійної самореалізації, а також професійної самоактуалізації, який характеризується переосмисленням цілей та цінностей у професійній діяльності. Разом з тим, як зазначалось вище, складовою професіоналізму є професійно важливі якості особистості.

Розвиток професіоналізму робітників відбувається під час здійснення трудової діяльності, яка невідривно пов'язана із набуттям нових знань, умінь та досвіду. Очевидно, розвиток професіоналізму особистості є процесом, який має на перших етапах лінійну структуру, а в подальшому може мати ознаки розгалуженості.

Скориставшись наведеними підходами та вважаючи професіоналізм системою динамічних професійно спрямованих властивостей особистості, кожна з яких характеризується певним генезисом, спробуємо узагальнити та унаочнити процес його розвитку як показано на рис. 1.

Багато науковців розглядають особистісно-професійний розвиток саме як багаторівневий прогресивно-висхідний процес, що характеризується позитивною динамікою визначених показників. «Розвиток персоналу, – говорить В. Радкевич, – це складна система та безперервний процес, що реалізується через комплекс освітніх, практичних, соціально-культурних, комунікаційних та мотиваційних заходів, спрямованих на навчання, підвищення кваліфікації, розвиток ділових якостей, соціально-особистісний розвиток, оцінку та адаптацію персоналу до виробничих змін» [5; 29]

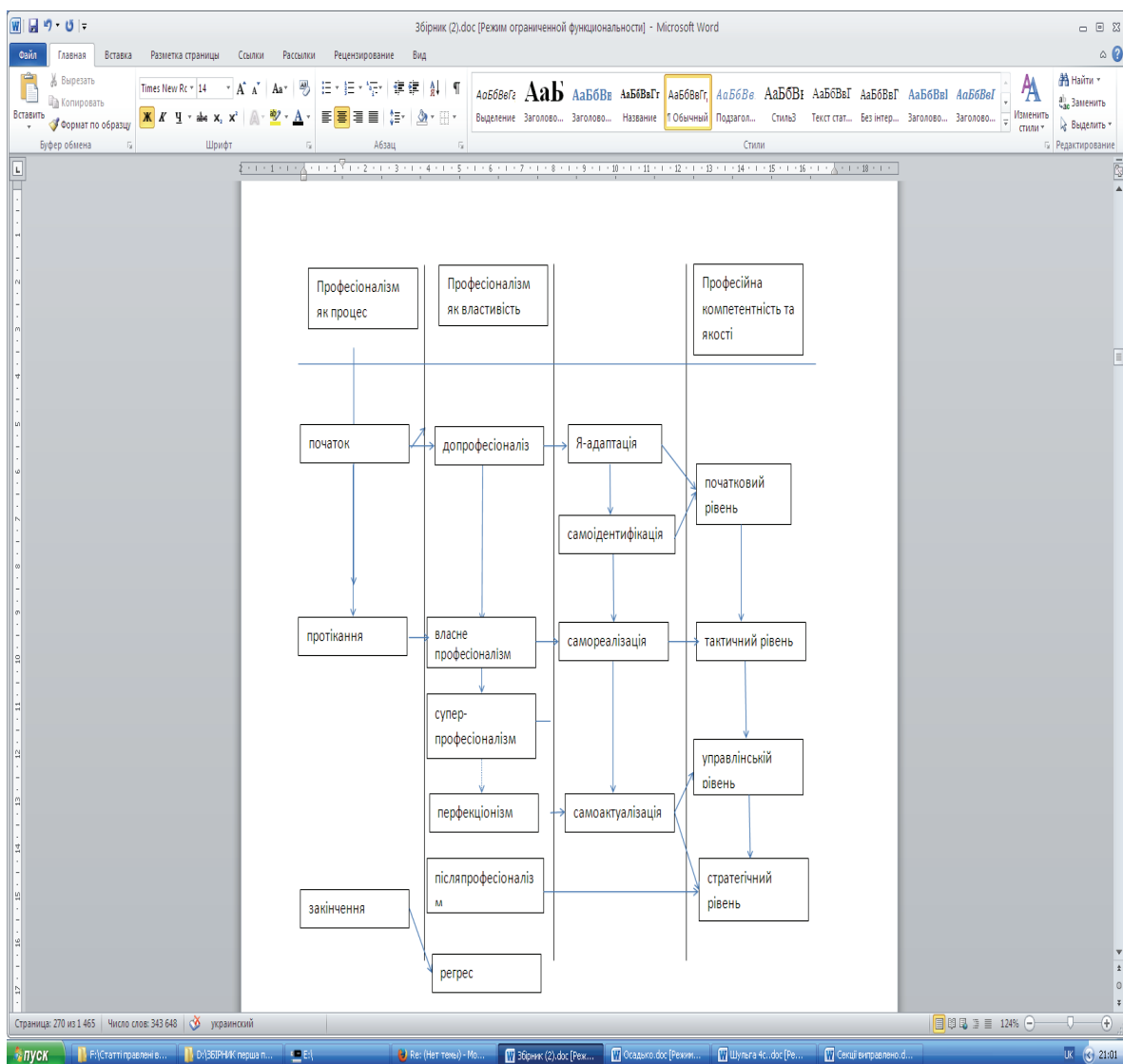


Рис. 1. Узагальнена схема розвитку професіоналізму кваліфікованого робітника

Розвитку професіоналізму, як зазначалось вище, сприяють як внутрішні мотиви, ресурси особистості, так і зовнішні фактори, серед яких наявність системи підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації

виробничих кадрів як у навчальних закладах, так і на виробництві. Нині у багатьох великих компаніях функціонують структурні навчальні підрозділи, основна мета яких – розвиток персоналу відповідно до державних та корпоративних стандартів. Наявність навчального підрозділу у структурі підприємства є однією з умов міжнародної сертифікації продукції, яку воно випускає. У своїй роботі такі навчальні підрозділи керуються нормативними документами, що є загальними для усіх закладів освіти, внутрішніми документами. Переважна більшість навчальних підрозділів підприємств здійснюють такі види навчання: курсова підготовка, стажування, перепідготовка, підвищення кваліфікації, навчання з питань охорони праці. Останнім часом підприємства не здійснюють первинну професійну підготовку робітничих кадрів, а отже, організація їх роботи базується на засадах освіти дорослих, вихідним положенням яких є створення умов для розвитку особистості фахівця, виявлення його самобутності в професійній діяльності. Базові положення теорії навчання дорослих наводяться Л. Лук'яною у монографії «Освіта дорослих: теоретичні та методологічні засади [4; 18-25]. Так, в андрагогічній моделі освіти провідна роль належить тому, хто навчається. Як визначено у [4] «... сам розвиток процесу освіти спрямував піднесення ролі того, хто навчається. Педагогіка, як відомо, виходить із принципової позиції, що учень у виборі змісту освіти виконує пасивну роль, винятком можуть бути профільні школи, тоді як дорослий учень свідомо обирає не тільки зміст освіти, а й форми, термін і рівень навчання» [4; 19].

Найбільш загальними в організації навчання дорослих є такі принципи: єдності трьох середовищ (навчального, професійного, соціального), контекстності навчання, відкритості освітнього простору, діяльності, постійної підтримки навчально-пізнавальної діяльності робітників підприємства, професійної мотивації, рефлексивності [4; 24-25].

До вивчення особливостей організації професійного навчання кваліфікованих робітників у структурних навчальних підрозділах підприємств з високотехнологічним виробництвом нами були залучені відповідні структури таких підприємств: ПАО «Завод напівпровідників» (м. Запоріжжя), АТ «Мотор Січ», ПАТ «Запорожтрансформатор», «Науково-виробничий комплекс «Іскра», ПАТ «Запорізький завод феросплавів», компанії «АрселорМіттал Кривий Ріг», «Електрометалургійний завод «Дніпрспецсталь» ім. А. М. Кузьміна», відокремлений навчальний підрозділ ПрАТ «Українське Дунайське пароплавство». Метою проведення дослідження за участю цих підприємств було визначення стану і проблем професійного навчання

кваліфікованих робітників у структурних навчальних підрозділах підприємств з високотехнологічним виробництвом та виявлення шляхів їх розв'язання.

У результаті дослідження виявлено таке:

- професійне навчання на виробництві організовується для робітників, які вже мають певний рівень кваліфікації і професіоналізму, а отже, базується на теоретичних та методичних засадах освіти дорослих;
- провідним підходом є діяльнісний;
- домінантними принципами професійного навчання в умовах високотехнологічного виробництва є принципи єдності трьох середовищ (навчального, професійного, соціального), діяльності та контекстності навчання;
- основними цілями професійного навчання в умовах високотехнологічного виробництва є підвищення кваліфікації робітників з певної професії (посади), інструктування з охорони праці, навчання роботи з новим устаткуванням чи опанування нової виробничої технології, що здійснюється відповідно до вимог кваліфікаційних характеристик щодо отримання вищого тарифно-кваліфікаційного розряду, а також відповідно до державних і внутрішньофірмових нормативних документів;
- провідною метою навчальних методик, методичних прийомів та способів навчання є швидке опанування робітником трудових операцій та трудових функцій, обумовлених вищим тарифно-кваліфікаційним розрядом та/або посадовими обов'язками.

Двоаспектна структура професіоналізму кваліфікованого робітника дозволяє стверджувати, що провідними лініями його розвитку мають стати, по-перше, процес формування нових знань, умінь та практичних навичок, що, фактично, означає підвищення рівня професійної компетентності, а по-друге, удосконалення професійно важливих якостей особистості кваліфікованого робітника. Професійні компетентності невідривно пов'язані зі змістом трудової діяльності робітника, їх удосконалення полягає у підвищенні рівня професійної кваліфікації. Прослідкуємо зміну змісту професійних функцій на прикладі професій: «Сталевар конвертера», «Майстер конвертерного виробництва», «Інженер конвертерного виробництва». Ці професії споріднені, однак притаманні їм трудові функції відповідають різним рівням Національної рамки кваліфікацій. Наприклад, згідно з паспортами професій, розробленими в межах проекту, що проводився компанією СКМ, сталевар конвертера перевіряє стан конвертера перед початком виплавляння сталі, веде технологічний процес виплавляння сталі у конвертері, забезпечує проведення ремонтних робіт устаткування конвертера

тощо. Майстер конвертерного виробництва планує роботу конвертерного виробництва, організовує роботу з виплавляння сталі, здійснює контроль за процесом виплавляння сталі тощо. Інженер конвертерного виробництва планує роботу конвертерного виробництва, беручи участь у розробленні річних і місячних планів роботи конвертерного цеху (відділення), нових технологічних процесів і параметрів виплавляння, забезпечує дотримання технології відповідно до чинної нормативної документації, а також якості продукції, готуючи оперативну інформацію про виробництво сталі для керівництва цеху, веде роботу з удосконалення технологічних процесів, готуючи технічні завдання на розроблення технології нових видів продукції, проводить роботи зі зниження простоїв та усунення причин браку, проводить оцінювання ефективності використання устаткування та виробничих площ, розраховуючи економічну ефективність від впровадження нових технологічних процесів та матеріалів тощо.

Очевидно, що для ефективного виконання означених функцій необхідна відповідна підготовка. Нині для розроблення навчальних планів і програм структурні навчальні підрозділи підприємств керуються нормативними документами Міносвіти України. Згідно з Методикою розроблення державних стандартів професійно-технічної освіти з конкретних робітничих професій, затвердженою наказом Міносвіти України № 511 від 15.05.2013 р., складовою стандарту є навчальний модуль, який базується на окремій одиниці професійного стандарту, містить навчальний матеріал, необхідний для досягнення професійних і ключових компетентностей. Формування змісту навчальних модулів для означених професій має підпорядковуватись певному підходу [3]. Так, для сталевара конвертера в організації професійного навчання перевага має надаватись діяльнісному підходу, адже, насамперед, ця професія потребує сформованості у кваліфікованого робітника високого рівня професійних умінь, заснованих на знаннях технологічного процесу, будови та експлуатації устаткування, правил безпечної роботи. У підготовці сталеварів має переважати професійно-практична підготовка.

При підвищенні кваліфікації робітника до професійного рівня, який відповідає професії «Майстер конвертерного виробництва», виявляється необхідність набуття компетентностей, пов'язаних з контролюючими та коригуючими функціями, а, отже, навчання має базуватись на принципах компетентнісного підходу, спрямованого на формування здатностей ефективно здійснювати певне коло повноважень. Цій професії притаманні окремі види компетентностей, характерних для інженерних та управлінсь-

ких посад, а саме, уміння здійснювати певні розрахунки, розробляти заходи щодо запобігання аваріям тощо. Соціальна компетентність майстра виявляється в умінні взаємодіяти з працівниками конвертерного цеху (відділення), а також іншими виробничими підрозділами. На думку педагогічних працівників навчальних підрозділів підприємств, здобувати професію «Майстер конвертерного виробництва» у структурних навчальних підрозділах підприємств може робітник, який має певний виробничий стаж, досвід роботи. У навчальному плані підготовки майстрів співвідношення навчального навантаження для теоретичної та практичної підготовки може бути таким як у підготовці сталеварів, але у частині професійно-теоретичної підготовки мають бути дидактичні одиниці, які сприятимуть формуванню та розвитку вмінь здійснювати окремі інженерні розрахунки, розвитку професійно спрямованої комунікативної компетентності, відповідальності. Такі дидактичні одиниці входять до навчальних предметів «Культурологія», «Соціологія» (основи соціології, загальної культури і соціалізації особистості), «Комп'ютерна техніка», «Вища математика» (засоби сучасних інформаційних технологій) тощо.

Розвиток професійно важливих якостей особистості – надзвичайно складний процес, адже ці якості мають бути сформовані під час навчання у загальноосвітній школі та враховані при виборі професії й професійному навчанні. На жаль, нинішня ситуація, що склалась у системі ПТО, практично не враховує наявні у абітурієнтів особистісні якості, що необхідні для успішного навчання та роботи за певною професією. Тому на виробництві слід докладати великих зусиль для їх розвитку. Так, відділом кадрів та розвитку персоналу ПАО «Дніпроспецсталь» (м. Запоріжжя) успішно запроваджується система індивідуальних планів розвитку для персоналу підприємства. Сутність цієї системи полягає у розробленні та впровадженні організаційно-педагогічних заходів як індивідуальних, так і групових, щодо підвищення рівня професійних знань та умінь, розвитку професійних компетентностей відповідно до професії або посади, удосконалення професійної комунікації, залучення робітників та керівників різних рівнів до розроблення інноваційних виробничих проектів, рацпропозицій тощо. У межах означених заходів організовуються семінари з вивчення нових технологій, енергоменеджменту, екскурсії на інші підприємства цього ж економічного профілю або інші виробничі ділянки, стажування, професійні та психологічні тренінги, вивчення спеціальної літератури, вивчення основних методів наукової організації праці, індивідуальні професійні консультації тощо.

Отже, на основі досліджень, проведених на базі структурних навчальних підрозділів підприємств та виходячи зі складної структури професіоналізму кваліфікованого робітника, основними напрямками його розвитку мають стати удосконалення професійної компетентності та професійно важливих якостей робітника.

Список використаних джерел

1. Аболіна Т.Г. Прикладна етика [Електронний ресурс]/ Т.Г. Аболіна – Режим доступу: http://pidruchniki.ws/13291017/etika_ta_estetika/ponyattya_profesionalizmu
2. Доника А.Д. Профессионализм как система ценностей: континентальный подход / А.Д. Доника, А.Ю. Руденко, И.В. Засядкина // Успехи современного естествознания. – 2011. – №12. – С.66-68
3. Методика розроблення державних стандартів професійно-технічної освіти з конкретних робітничих професій [Електронний ресурс] / – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0832-13>
4. Освіта дорослих: теоретичні і методологічні засади: [монографія] / авт.кол.: Л.Б. Лук'янова, Л.Є. Сігаєва, О.В. Аніщенко та ін. – К.: Пед. думка, 2012. – 272с.
5. Радкевич В.О. Сучасні фактори професійного розвитку персоналу підприємств. / В.О.Радкевич // Професійна освіта: проблеми і перспективи / ІПТО НАПН України ; РВНЗ «КІПУ». – К. ; Сімферополь : НІЦ КІПУ, 2012. – Вип. 3. – 128 с. – С.29
6. Словник української мови [Електронний ресурс] / – Режим доступу: <http://www.sum.in.ua>

КЕЙС-ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОФЕСІЙНОМУ РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ БУДІВЕЛЬНОЇ ГАЛУЗІ

Розкриті поняття і суть кейс-технології. Визначені основні компоненти технології застосування кейс-методу як особистісно-розвивальної педагогічної технології. Представлена технологічна схема створення кейсу. Висвітлена роль викладача у створенні і вирішенні кейсу учнями. Подана програма управлінських дій викладача і учнів при роботі з кейсом. Описана дія кейс-методу на формування якостей особистості.

Ключові слова: кейс-метод, технологічна схема створення кейсу, програма управлінських дій.

Раскрыто понятие и сущность кейс-технологии. Определены основные компоненты технологии применения кейс-метода как личностно-развивающей педагогической технологии. Представлена технологическая схема создания кейса. Освещена роль преподавателя в создании и решении кейса учащимися. Представлена программа управленческих действий преподавателя и учащихся при работе с кейсом. Описано действие кейс-метода на формирование качеств личности.

Ключевые слова: кейс-метод, технологическая схема создания кейса, программа управленческих действий.

The article deals concept and essence of case technology. The main components technology of application case-method as personality-developing educational technology. The presented technological scheme of creation case. Highlight role of the teacher in creating and solving case study students. The presented program of the administrative actions of the teacher and students when working with case. Describes features case-method for formation of personality traits.

Keywords: case-method, flow sheet creation of the case, program management activities.

Головним завданням професійно-технічної освіти у будівельній галузі є підготовка творчого, активного, відповідального висококваліфікованого робітника, компетентного і конкурентоспроможного на ринку праці. Перед викладачами професійно-технічного навчального закладу стоїть завдання формування такого випускника, який буде вміти швидко адаптуватися в нових умовах, активно діяти, самостійно приймати рішення, вчитись упродовж життя. Тому існує постійна проблема вдосконалення якості освіти відповідно до вимог сьогодення та прогнозів майбутнього.

Сьогодні основні методичні інновації пов'язані з використанням активних, або, як їх ще називають, інтерактивних методів навчання. Суть їх полягає у тому, що навчальний процес організовується на основі взаємодії, діалогу, в ході якого учні навчаються критично мислити, вирішувати складні проблеми на основі аналізу обставин і відповідної інформації, враховувати альтернативні думки, приймати продумані рішення, брати участь у дискусіях, спілкуватись з іншими людьми.

Проте в роботі навчальних закладів професійно-технічної освіти інноваційні процеси розвиваються стихійно, що стримує розвиток нового, прогресивного. Тому актуальною є проблема дослідження інноваційних педагогічних технологій та їх використання на уроках теоретичного та виробничого навчання у професійно-технічних навчальних закладах будівельної галузі.

Однією з інноваційних технологій, що набула популярності у Англії, США, Німеччини, Данії та інших країнах стала case-study (кейс-метод, метод аналізу ситуацій), розроблена англійськими науковцями М. Шевером, Ф. Едейем та К. Єйтс. Саме їй у світовій практиці відводиться важливе місце у вирішенні сучасних проблем у навчанні [2, 3, 4, 6, 7].

Проблемою використання кейс-методу під час викладання різних дисциплін в українській вищій школі займалися Ю. Сурмін [10], О. Сидоренко [9, 11], П. Шеремета, В. Чуба, Г. Каніщенко [13]; в російській освіті – О. Смолянінова [12], В. Давиденко, Е. Михайлова [6], Н. Піскунова, О. Пилипенко, Н. Тітова, О. Маргвелашвілі та ін. Кейс-метод активно застосовується за кордоном у процесі професійної підготовки педагогів: у США (Дж. Маан, Д. Крукшенк, Г. Сайкс, Т. Бердта та ін.), Англії (М. Райхельт, Р. Прінг), Австралії (А. Уотсон). Активно використовують кейси під час навчання спеціальних дисциплін інженерів у США – С. Смітт, Канаді – Г. Кардос.

Метод case-study або метод конкретних ситуацій – метод активного проблемно-ситуаційного аналізу, заснований на навчанні шляхом вирішення конкретних завдань (вирішення «кейсів»).

Кейс являє собою опис реальної ситуації; події, які реально відбувалися в тій чи іншій галузі та описані автором для того, щоб спровокувати дискусію в навчальній аудиторії, стимулювати студентів до детального аналізу, продуктивного обговорення та прийняття рішення [1].

В основу кейс-методу покладені концепції розвитку розумових здібностей. Суть методу полягає у використанні конкретних випадків (ситуацій, історій, тексти яких називаються «кейсом») для спільного аналізу, обговорення або вироблення рішень студентами з певного розділу навчання дисципліни.

На думку О.Смоляніної, кейс необхідно розглядати не просто як правдивий опис події, а як єдиний інформаційний комплекс, який дозволяє зрозуміти ситуацію [12].

Метод case-study – інструмент, який дозволяє застосувати теоретичні знання для вирішення практичних завдань. Метод сприяє розвитку в учнів

самостійного мислення, уміння вислуховувати і враховувати альтернативну точку зору, аргументовано висловити власну. За допомогою цього методу учні мають можливість проявити і удосконалити аналітичні навички, навчитися працювати в команді, знаходити найбільш раціональне вирішення поставленої проблеми.

Безпосередня мета методу case-study – спільними зусиллями групи учнів проаналізувати ситуацію, яка має місце у реальному житті і розробити практичне рішення; закінчення процесу – оцінка запропонованих алгоритмів і вибір кращого в контексті поставленої проблеми [5].

Специфіка кейс-методу, на думку Ю. Сурміна [10, с. 32], визначається такими дидактичними принципами: індивідуальним підходом; максимальним наданням свободи учням у процесі навчання; забезпеченням студентів достатньою кількістю наочних матеріалів; відсутністю зовеликих обсягів теоретичного матеріалу; активним співробітництвом викладача й учнів; формуванням навичок самоорганізації; особливою увагою до розвитку сильних сторін студента. Поряд з традиційними принципами використовуються спеціальні, зокрема принцип різноманітності й ефективності дидактичного забезпечення, принцип партнерства, принцип зміни ролі викладача та студента,

Основні компоненти технології застосування кейс-методу, як особистісно-розвивальної педагогічної технології: цільовий відображає мету (загальну і конкретну), включає мисленнєве передбачення кінцевого результату процесу навчання; розвиток студента як суб'єкта навчальної діяльності, створення умов для активного оволодіння знаннями та реалізації творчого потенціалу; мотиваційний зумовлює наявність глибокої внутрішньої мотивації та мотивації спільної діяльності; змістовий охоплює зміст навчального матеріалу, відображений у різноманітних кейсах, розподілених за тематикою занять; самостійний пошук та оволодіння знаннями; операційно-діяльнісний визначається формами і методами навчання (інтерактивні методи «мікрофон», «мозковий штурм», дискусія, рольова гра та ін.), розвитком студентів; діяльністю викладача з управління навчально-виховним процесом, тобто власне технологічним процесом; включає алгоритм і доцільні способи розв'язання конкретних ситуацій у практичній діяльності; контрольно-регуляційний компонент пов'язаний з досягнутими результатами у процесі навчання, що є важливим стимулом навчання; контроль викладача за обсягом матеріалу, що вивчається, ходом навчання є опосередкованим; зворотній зв'язок з учнями є постій-

ним; викладач є організатором, консультантом; рефлексивний визначає оцінку викладача, яка формується на основі врахування активності кожного студента, докладених ним зусиль, способу спілкування, вміння співпрацювати.

Основною проблемою у впровадженні кейс-технологій у навчальний процес підготовки кваліфікованих робітників будівельної галузі є відсутність розроблених кейсів із спеціальних дисциплін, забезпечення навчально-методичною літературою, як конструкторів «кейсів», так і викладачів, які використовують їх у своїй діяльності.

Створення кейсу можливо представити як технологічну схему (рис. 1). Завдання викладача полягає в підборі відповідного реального матеріалу, а студентів – у вирішенні поставленої проблеми і сприйнятті реакції оточення (інших студентів та викладача) на свої дії. При цьому необхідно розуміти, що можуть мати місце й інші рішення проблеми. Тому викладач має допомогти студентам у дискусії, а не нав'язувати свою думку. При цьому студенти повинні розуміти з самого початку, що вони несуть відповідальність за рішення, а викладач лише пояснює наслідки ризику прийняття необдуманих рішень.

Роль викладача полягає у спрямуванні бесіди або дискусії, наприклад, за допомогою проблемних запитань і контролю часу роботи над проблемою. Робота над конкретним «кейсом» може проводитись у шість етапів: I етап – підготовка; II етап – планування; III етап – дослідження; IV етап – результати; V етап – оформлення звіту; VI етап – оцінка результатів (табл. 1).

Кожний крок роботи над кейсом може реалізовуватися різними методами, наприклад, вивчення сценарію – самостійне читання тексту, аналіз документів і таблиць, обговорення матеріалів в групі («Мозкова атака»); окреслення проблеми – висунення припущень («Лист по колу», «Дискусія»); вирішення проблеми – колективна дискусія (методики: «Спільний пошук», «Синтез думок», «Конференція», «Резюме»); представлення результатів роботи, захист роботи – звіт про роботу, презентація, виступ.

Дія кейс-методу на формування особистості недостатньо досліджена науковцями. Спираючись на світовий досвід, як справедливо зазначає Ю. Сурмін [8], можна стверджувати, що цей метод сприяє формуванню таких якостей спеціаліста, яких потребує ринкове суспільство (табл. 2).

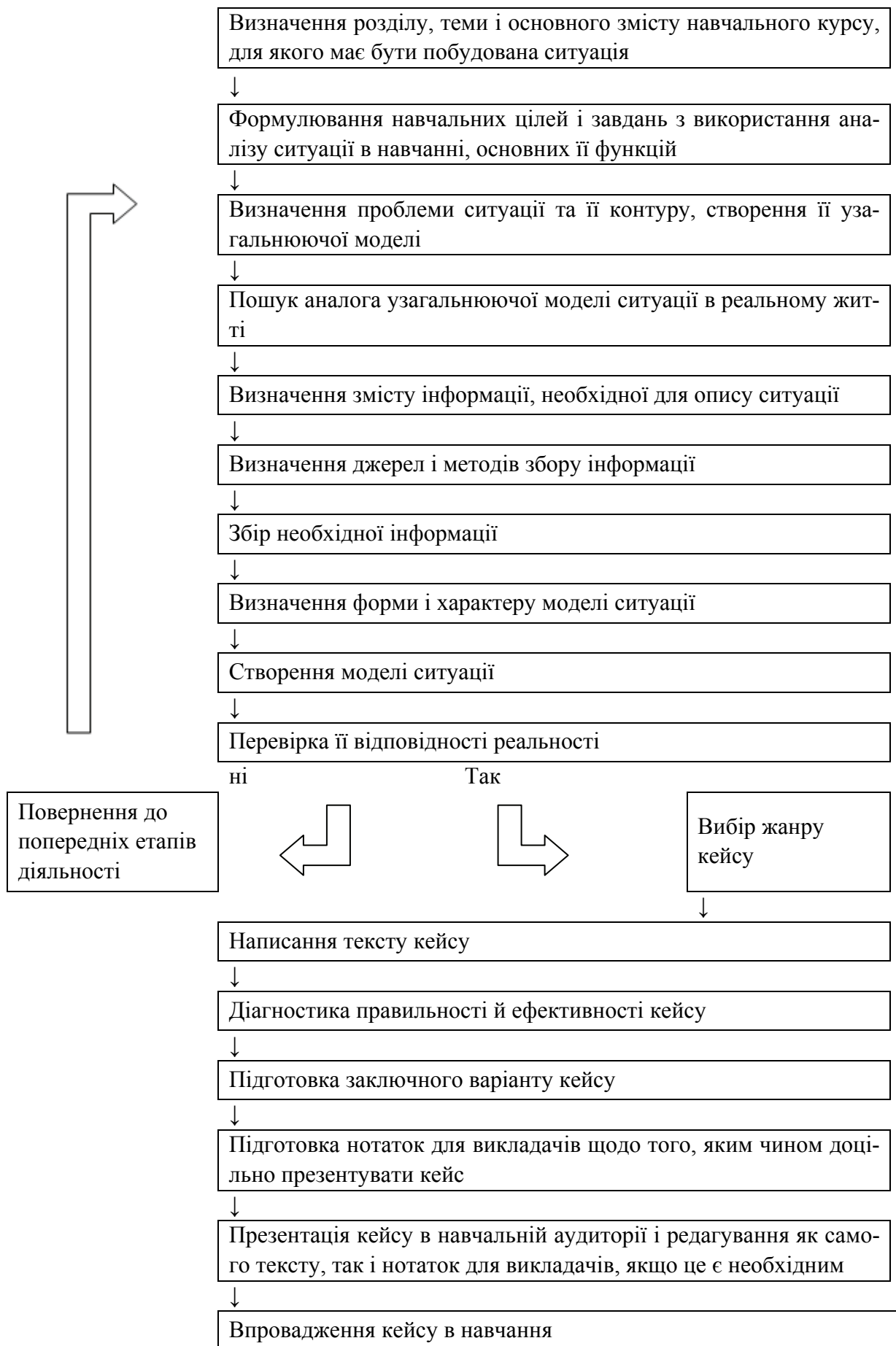


Рис.1. Технологічна схема створення кейсу

Програма управлінських дій під час роботи з кейсом

№ етапу	Дії, кроки викладача	Дії, кроки учня
I етап Підготовка	<ol style="list-style-type: none"> 1. Вивчення матеріалів (історія, таблиці, ситуації) 2. Підготовка словника та літератури 3. Знайомство з ситуацією 4. Мотивація діяльності 5. Допомога в формулюванні проблеми 6. Допомога в постановці завдань 7. Розробка методів можливого вирішення проблеми (приклади) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ознайомлення з термінологією 2. Сприйняття нових знань (актуалізація) 3. Ознайомлення з конкретною ситуацією 4. Критичне переосмислення 5. Виокремлення проблеми або групи проблем 6. Формулювання проблеми 7. Розгляд прикладів, конкретних ситуацій
II етап Планування	<ol style="list-style-type: none"> 1. Висловлення припущень 2. Висунення пропозицій, ідей критеріїв оцінки 3. Підбір методик 4. Корекція плану та завдань 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Вироблення детального плану дій 2. Визначення мети і завдань 3. Вибір методів аналізу інформації 4. Пошук ідей для вирішення проблеми 5. Вибір форм і методів звіту
III етап Дослідження	<ol style="list-style-type: none"> 1. Спостереження за роботою учнів 2. Непряме керування діяльності (консультації, поради) 3. Підбір методик обговорення 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Обговорення варіантів рішення проблеми 2. Групова дискусія з викладачем 3. Вироблення варіантів рішень 4. Моделювання конкретних дій на базі прийнятого рішення
IV етап Результати	<ol style="list-style-type: none"> 1. Спостереження за ходом обробки результатів і аналізу 2. Допомога в формулюванні висновків 3. Корекція підсумкових матеріалів 4. Теоретичне узагальнення 5. SWOT –аналіз 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Остаточне формулювання рішення 2. Аналіз причин 3. Можливі сценарії розвитку ситуації 4. Можливі варіанти попередження ситуації 5. Формулювання єдиного правильного рішення 6. Опис аналогічних ситуацій з досвіду учнів 7. SWOT –аналіз
V етап Оформлення звіту	<p>Сприйняття звіту</p> <p>Постановка доцільних запитань</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Представлення результатів індивідуальних та групових звітів 2. Колективне обговорення з викладачем
VI етап Оцінка результатів	<ol style="list-style-type: none"> 1. Оцінка зусиль учнів, їх креативності, якості звіту 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Самооцінка 2. Взаємооцінка 3. Вербальна оцінка викладача 4. Апеляція

Вплив кейс-методу на формування якостей особистості

Якості спеціаліста	Їх характеристика	Дія кейс-методу на їх формування
Здатність приймати рішення	Уміння виробляти і приймати модель конкретних дій	Зіставлення й оцінка переваг та недоліків різних ситуацій, виділення логіки розвитку ситуації
Здатність до навчання	Здатність до пошуку нових знань, оволодіння вміннями і навичками, самоорганізовувати своє навчання	Постійний пошук нової інформації в процесі аналізу ситуації, особливо в процесі її розвитку
Системне мислення	Здатність до цілісного сприйняття об'єктів у їх структурно-функціональному вираженні	Всебічне осмислення ситуації, її системний аналіз
Самостійність і ініціативність	Вміння індивідуально виробляти й активно реалізовувати рішення	Висока індивідуальна активність у ситуаціях невизначеності
Готовність до змін	Бажання і здатність швидко орієнтуватися в змінній ситуації, адаптуватися до нових умов	Вироблення поведінки в ситуаціях аналізу, що постійно змінюються
Комерційна і ділова орієнтація	Установка на продуктивну діяльність з досягнення практичного результату	Постійний пошук відносно практичного результату в ситуації
Уміння працювати з інформацією	Здатність шукати інформацію, проводити її аналіз, переводити її із однієї форми представлення в іншу	Постійний пошук, виділення, класифікація, групування, аналіз і представлення інформації
Наполегливість і цілеспрямованість	Вміння відстояти свою точку зору, перебороти протидію з боку партнерів	Уміння аргументувати і відстоювати свою точку зору
Комунікативні здібності	Володіння словом і немовними засобами спілкування, уміння вступати в контакт	Постійне висловлювання своєї позиції, уміння слухати і розуміти співрозмовника
Здатність до міжособистісних контактів	Здатність справляти сприятливе враження на партнерів по взаємодії	Постійне прагнення справляти позитивне враження на викладача і інших студентів
Проблемність мислення	Здатність бачити проблеми	Пошук проблеми і визначення її основних характеристик
Конструктивність	Здатність створювати моделі рішення проблем	Пошук шляхів рішення проблеми в кейсі
Етичність	Володіння етичними нормами і навичками моральної поведінки в умовах колективної взаємодії	Постійна колективна взаємодія, конкуренція

Метод Case Studies в навчанні учнів дозволяє підвищити пізнавальний інтерес до навчальних дисциплін, сприяє розвитку дослідницьких, комунікативних і творчих навичок. Основна функція методу Case Studies – вчити учнів вирішувати складні проблеми, які неможливо вирішити аналітичним способом. Використання цього методу дозволяє підвищити пізнавальний інтерес до навчальних дисциплін, сприяє розвитку дослідницьких, комунікативних і творчих навичок учнів.

Однак при всій очевидності переваг і цінностей цього методу на шляху у педагогів-новаторів можуть виникнути проблеми і труднощі [5]. Одним з недоліків є можливість лише епізодично використовувати методику в навчальному процесі. Підготовка таких занять, порівняно з традиційними, займає більше часу не компенсуючись додатковою заробітною платнею педагогічного працівника. ПТНЗ, які розташовані на периферії, матимуть обмежений доступ до загальної та регіональної інформації.

В наш час відчувається величезний дефіцит кейсів, які можуть бути використані викладачами ПТНЗ.

Тому перед педагогом, що бажає використати метод case-study, постає питання самостійної розробки й написання кейсів.

На сьогодні недостатньо розроблені пакети кейсів для різних дисциплін з підготовки кваліфікованих робітників. Впровадження кейс-технологій в навчальний процес ПТНЗ знаходиться поза межами реальної уваги, не маючи ні теоретичної, ні методичної підтримки. Для широкого застосування кейс-методу при викладанні спеціальних дисциплін у ПТНЗ необхідно створити сучасну базу кейсів, адаптованих до сучасних умов.

Список використаних джерел

1. Андрощук І. Використання кейс-методу в процесі підготовки майбутніх педагогів // Професійне становлення особистості. – 2013. – № 1. – С. 181- 188.
2. Долгоруков А. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.vshu.ru/lections.php?tab_id=3&a=info&id=2600
3. Карпинська Л. О. Формування професійної майстерності майбутніх учителів у системі вищої педагогічної освіти Канади: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.01 / Карпинська Лілія Олексіївна. – Одеса. – 2005. – 222 с.
4. Ковальчук Г. О. Активізація навчання в економічній освіті: навч. посіб. – К.: КНЕУ. – 2003. – 230 с.
5. Миронець О.М. Використання кейс-проектів для ПТНЗ сільськогосподарського профілю / О.М. Миронець // Удосконалення управління регіональною

системою професійно-технічної освіти в Україні: Інформаційно-аналітичний збірник за підсумками обласного ярмарку педагогічної та учнівської творчості професійно-технічних навчальних закладів. – Дніпропетровськ. – 2008. – С. 19-23.

6. Михайлова Е. А. Кейс и кейс-метод: общие понятия / Е. А. Михайлова // Маркетинг. – 1999. – №1. – С.109-117.
7. Михайлова Е. А. Кейс и кейс-метод: процесс написания кейса / Е. А. Михайлова// Маркетинг. – 1999. – № 5. – С. 113-120.
8. Окно в ситуационную методику обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.casemethod.ru>, свободный.
9. Сидоренко О. Передмова // Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / Упор. Сидоренко О., Чуба В.. – К.: Центр інновацій та розвитку. – 2001. – С.7-8.
10. Ситуационный анализ, или Анатомия Кейс-метода / Под ред. д-ра социологических наук, профессора Сурмина Ю.П. – К.: Центр инноваций и развития. – 2002. – 286 с.
11. Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / Упор. Сидоренко О., Чуба В. – К.: Центр інновацій та розвитку. – 2001. – 127 с.
12. Смолянинова О.Г. Дидактические возможности метода case study в обучении студентов [Электронный ресурс] / О.Г. Смолянинова. – Красноярск: КГУ. – 2002. – Режимдоступа: <http://www.lan.krasu.ru/studies/authors/smolyaninova/CASESTUDY/articles/ECase.html>.
13. Шеремета П.М., Каніщенко Л.Г. Кейс-метод: з досвіду викладання в українській бізнес-школі / За ред. О.І. Сидоренка; 2-ге вид. – К.: Центр інновацій та розвитку. – 1999. – 80 с.

ФАХОВА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ НА ОСНОВІ СТАНДАРТІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

Розкривається сутність організації та результати дослідно-експериментальної роботи професійно-технічних навчальних закладів з проблеми розроблення державних стандартів професійно-технічної освіти на основі компетентісного підходу із урахуванням підвищення вимог до професійних якостей майбутніх кваліфікованих робітників.

Ключові слова: державний стандарт професійно-технічної освіти, компетентісний підхід, дослідно-експериментальна робота ПТНЗ, кваліфікований робітник.

Раскрывается сущность организации и результаты опытно-экспериментальной работы профессионально-технических учебных заведений по проблеме разработки государственных стандартов профессионально-технического образования на основе компетентностного подхода с учетом повышения требований к профессиональным качествам будущих квалифицированных рабочих.

Ключевые слова: государственный стандарт профессионально-технического образования, компетентностный подход, опытно-экспериментальная работа ПТУ, квалифицированный рабочий.

The essence of the organization and results of the experimental work of vocational schools on the issue of the development of national standards of vocational education on the basis of competence approach taking into account the increased requirements on merit future skilled workers.

Keywords: state standard of vocational education, competence approach, experimental work of vocational schools, skilled workers.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Як зазначено у Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр. найактуальнішим напрямом розвитку освіти, зокрема професійно-технічної, постає створення системи забезпечення її якості шляхом розроблення сучасних державних стандартів з професій широких кваліфікацій. Реформування системи освіти, в основу якої покладатиметься принцип пріоритетності розвитку людини, розглядається невід'ємно від модернізації структури, змісту та організації освіти на засадах компетентісного підходу, що сприятиме інтеграції національної системи освіти в європейський і світовий освітні простори [1].

Найважливішими завданнями для системи ПТО постає розробка державних стандартів професійно-технічної освіти. І, як зазначив В. Супрун, робота ця складна, але від змісту стандартів і швидкості їх впровадження залежить підвищення якості професійної освіти та покращення взаємодії з роботодавцями, замовниками підготовки кадрів [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останнім часом у вивченні проблем стандартизації значна кількість досліджень приділяється міждисциплінарному підходу, який поєднує філософські, педагогічні, культурологічні, системогенетичні аспекти аналізу цієї проблеми. Це дозволяє на основі наукових джерел виявити, що стандарт профтехосвіти базується на концептуальних засадах, теоретико-методологічних підходах і має: складові, типи, компоненти, моделі, покоління, види, критерії якості та ефективності, дидактичний апарат, власний тезаурус. Варто зазначити, що цим проблемам присвячували наукові праці українські й зарубіжні вчені: С. Батишев, В. Байденко, І. Зязюн, Дж. В. Зантворт, С. Клепко, І. Лікарчук, Г. Лук'яненко, С. Мельник, Н. Ничкало, В. Радкевич, О. Савченко, О. Субетто, О. Олейнікова.

Однак і на сьогодні в практиці розроблення державних стандартів професійно-технічної освіти залишаються проблеми методологічного, соціально-економічного, організаційного, нормативно-правового характеру. Однією з провідних тем науково-дослідних робіт залишається тема покращення професійних якостей майбутніх кваліфікованих робітників, які б задовольняли не тільки роботодавців, а й абітурієнтів. Також загальновідомо, що більшість робітничих кваліфікацій, що присвоюються в Україні, не відповідають потребам вітчизняного ринку праці, а тим більше міжнародним критеріям щодо забезпечення якості, тому необхідно зосередити увагу на розробленні нових кваліфікацій, системі оцінювання професійної компетентності випускників, сертифікації персоналу підприємств, механізмів незалежного підтвердження результатів неформального професійного навчання, формуванні банку освітніх програм тощо [3, с. 17].

Ці проблеми не залишились поза увагою ПТНЗ України, які виявили ініціативу щодо проведення дослідно-експериментальної роботи із розроблення й апробації державних стандартів професійно-технічної освіти (ДСПТО) на основі компетентісного підходу з орієнтацією на поліпшення професійних якостей майбутніх кваліфікованих робітників.

Мета статті: представити результати дослідно-експериментальної роботи ПТНЗ Всеукраїнського рівня з проблеми розроблення державних стандартів професійно-технічної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих наукових результатів. З метою забезпечення якісної підготовки робітничих кадрів, підвищення економічної ефективності освіти, дотримання єдиних вимог щодо запровадження в Україні Міжнародної стандартної класифікації освіти упродовж 2006-2013 рр. було розроблено

й затверджено наказами МОН України 306 державних стандартів професійно-технічної освіти з конкретних робітничих професій для 11 галузей виробництва (рис. 1).



Рис. 1. Розроблення державних стандартів професійно-технічної освіти у 2006-2013 рр. за галузевим спрямуванням

У 2013 р. підготовлено й затверджено 47 ДСПТО з конкретних професій, які погоджені з Федерацією роботодавців України та Міністерством соціальної політики України, серед них: для промисловості – 14 стандартів, відповідно для сільського господарства та переробної галузі – 2, транспорту – 5, торгівлі та сфери послуг – 13, будівництва – 5, зв'язку – 1, добувної промисловості – 2, енергетики – 3, правоохоронної галузі – 2.

Сьогодні не секрет, що перше покоління державних стандартів профтехосвіти, яке зазнало критики з боку професійно-технічних навчальних закладів і роботодавців, проектувалося доволі вузькою групою розробників – першопрохідців в галузі стандартизації змісту освіти. Також серед освітян існувала думка, «що недостатньо якісний освітній стандарт все ж таки краще, ніж його відсутність».

Проте сьогодні, в спектрі останніх політичних подій в Україні та нагальної потреби відродження української економіки з орієнтацією на високі європейські стандарти якості ми розуміємо, що така теза стає неприємною і ми просто не маємо права на помилку. Тому, насамперед, оновлення потребують методологічні підходи до відбору змісту освіти.

Саме компетентнісний підхід переорієнтовує учасників навчально-виробничого й навчально-виховного процесів ПТНЗ на кінцеві якісні результати навчання, що розглядаються не як сума засвоєних знань, а сприймаються як здатність випускників застосовувати отримані знання задля успішного, комплексного вирішення конкретних професійних завдань. У результаті змін, що відбуваються в методології розроблення стандартів, змінюються форми і методи організації занять – навчання набуває діяльнісного, практико-орієнтованого характеру, значна увага приділяється груповим формам роботи, що сприяє одночасно формуванню корпоративного духу, вмінь працювати в команді та одночасно дозволяє інтенсифікувати індивідуальні навчальні траєкторії кожному учню. В умовах формування відкритого освітнього простору все більш доступними стають інформаційні ресурси, що є надзвичайно важливим у процесі самостійного удосконалення професійних знань. Актуальною проблемою постає створення електронних навчально-методичних комплексів для супроводу ДСПТО.

В умовах реалізації стандартів нового покоління роль викладача трансформується з позицій авторитарності та тотального керівництва навчальним процесом до ролі помічника, тьютора, коуча, фасилітатора, наставника, направника [4]. Стають більш затребуваними такі викладацькі якості, як уміння розвивати мотивацію учнів до професійного навчання, навчати самостійно знаходити необхідні знання й оновлювати їх упродовж життя для ефективності професійної кар'єри. Сьогодні педагог професійного навчання має бути яскравим прикладом професіоналізму як в організації групових форм навчання, так і в роботі щодо індивідуального впливу на учня, мати високий рівень власної педагогічної компетентності, патріотизму, відповідальності.

Значну роль у процесі модернізації змісту професійно-технічної освіти, створенні кадрових, наукових, науково-методичних, організаційних, правових ресурсів щодо підтримки цього процесу відіграє дослідно-експериментальна діяльність, яка здійснюється творчими групами ПТНЗ під керівництвом відділення змісту професійно-технічної освіти ДНУ «Інститут інноваційних технологій і змісту освіти». З метою впровадження модульно-компетентісного підходу до розроблення державних стандартів ПТО для підготовки фахівців різних галузей виробництва в 2008 році було розпочато проведення наступних експериментів Всеукраїнського рівня: на базі Кримського республіканського ПТНЗ «Сімферопольське вище професійне училище ресторанного сервісу та туризму» з теми «Апробація екс-

периментального навчального плану з професії «Кухар»; на базі Івано-Франківського ВПУ готельного сервісу і туризму з теми «Розробка, апробація та впровадження державних стандартів ПТО на основі компетенцій для підготовки фахівців сфери послуг з напрямку «Ресторанний сервіс»; на базі ДНЗ «Запорізьке вище професійне училище моди і стилю» з теми «Розробка державних стандартів професійно-технічної освіти на основі компетенцій з робітничих професій швейного і перукарського напрямів»; на базі Львівського ВПУ ресторанного сервісу та туризму з теми «Розробка, апробація та впровадження державних стандартів компетенцій професійно-технічної освіти для підготовки фахівців сфери послуг з напрямку «Готельний сервіс».

У 2013 р. ця робота була завершена. Хотілось би підкреслити, що невід'ємною умовою успішної дослідно-експериментальної роботи стало об'єднання зусиль учасників цієї творчої співпраці. Нормативно-правове, організаційне, методичне керівництво дослідно-експериментальною роботою здійснювали Департамент ПТО МОН України та ДНУ «Інститут інноваційних технологій і змісту освіти», науково-методичний супровід експерименту – Інститут ПТО НАПН України, реалізацію експериментальної роботи згідно з планом досліджень – керівники й педагогічні працівники пілотних ПТНЗ, розроблення професійних стандартів та проведення моніторингових досліджень – роботодавці та соціальні партнери. Роботу було розпочато з вивчення й аналізу кращого вітчизняного і зарубіжного досвіду розроблення стандартів професійної освіти, заснованих на компетенціях; проведення анкетування навчальних закладів України; організації круглих столів з роботодавцями; визначення професій, що потребують оновлення змісту освіти. Відповідно до науково-обґрунтованої методики були розроблені й апробовані нові стандарти, удосконалено технології розвитку професійних компетенцій; здійснено пошук інноваційних методик впровадження розроблених стандартів.

У кожному експериментальному закладі було отримано якісно нові результати. У Львівському ВПУ ресторанного сервісу та туризму оновлено кваліфікаційні та освітньо-кваліфікаційні характеристики фахівців сфери послуг з напрямку «Готельний сервіс», розроблено професійні та освітні стандарти з професій «Покоївка», «Черговий по поверху», «Адміністратор», сформовано критерії оцінювання знань та вмінь учнів, які навчаються за модульно-компетентісною технологією, проведено поетапну кваліфікаційну атестацію, здійснено апробацію експериментальних навчальних планів та здійснено Svot-аналіз розроблених планів.

Під час експериментальної роботи щодо створення ДСПТО з професії «Кухар» розроблено: освітньо-кваліфікаційні характеристики випускників; навчальні програми для засвоєння професійних і ключових компетенцій відповідно до професійного стандарту; проведено роботу щодо пошуку сучасних баз практики із числа кращих підприємств; розроблено підходи до складання розкладу занять експериментальної навчальної групи; механізми оцінювання досягнень учнів за кредитно-модульною системою навчання; реєстр модулів за рівневою системою навчання, експериментальні навчальні плани. Для впровадження стандартів нового покоління створено лабораторію професійного навчання з професії «Кухар».

Колективом Івано-Франківського ВПУ готельного сервісу і туризму розроблено модель організації навчального процесу відповідно до розробленого ДСПТО на основі компетенцій для підготовки фахівців з напрямку «Ресторанний сервіс», проведено перевірку моделі організації навчального процесу, відкориговано зміст навчально-методичних матеріалів відповідно до результатів апробації. В стандарті з професії «Офіціант» виокремлено 7 модулів трудової діяльності, вивчення кожного з яких здійснюється в завершеній формі за алгоритмом: теоретичне вивчення предметів, дисциплін і практичне засвоєння трудових операцій кожного елемента модуля.

Надзвичайно плідними були результати дослідно-експериментальної роботи творчої групи зі створення ДСПТО з професії «Кравець». Експеримент довів доцільність модульної побудови освітньої програми, що дозволяє створити гнучку, мобільну траєкторію навчання, урахувати інтеграційні зв'язки теоретичного й виробничого навчання і, в кінцевому підсумку, зекономити навчальний час, усунути дублювання матеріалу, подолати фрагментарність та формальність знань, скоротити період психологічної адаптації учнів до умов праці на підприємствах.

Тому, заслухавши і обговоривши звіти про результати проведення експериментів Всеукраїнського рівня, Науково-методична комісія з професійної педагогіки, психології та змісту професійно-технічної освіти Науково-методичної ради з питань освіти Міністерства освіти і науки України схвалила проведену роботу та рекомендувала використати її результати при розробленні Державних стандартів професійно-технічної освіти з конкретних робітничих професій та організації навчально-виробничого та навчально-виховного процесів у навчальних закладах та установах професійно-технічної освіти. Відповідно до Положення про порядок здійснення інноваційної діяльності, затвердженого наказом Міністерства освіти і науки України від 07 листопада 2000 р. № 522, зареєстрованого в Міністерстві

ві юстиції України 26 грудня 2000 р. за № 946/5167 (у редакції наказу Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 30.11.2012 р. № 1352) ДНУ «Інститут інноваційних технологій і змісту освіти» підготовлені відповідні накази Міністерства освіти і науки про завершення дослідно-експериментальних робіт.

На наш погляд, обов'язково слід відмітити зусилля щодо орієнтації стандартів на підвищення професійних якостей майбутніх кваліфікованих робітників директорів експериментальних навчальних закладів Г. Балущак, Л. Короткової, В. Кузнецової, М. Пальчук, які, попри всі існуючі проблеми, захоплювали й об'єднували ідеями колектив, підтримували ініціативи щодо впровадження інновацій, формували творчі групи, шукали шляхи додаткового стимулювання й заохочення учасників творчих груп. Результат не змусив себе довго чекати – це не тільки виконана робота, а й зростання професіоналізму педагогічних працівників зазначених ПТНЗ, підвищення якості підготовки випускників.

Україна обрала європейський вектор інтеграції. Міжнародним партнером, що наближає нас до цієї мети, є міжнародний проект «Twinning», який сприяє процесу реформування національної системи освіти, ефективному застосуванню Національної рамки кваліфікацій та підвищенню якості ПТО завдяки впровадженню прогресивного європейського педагогічного досвіду. З метою ефективної реалізації поставлених завдань щодо розроблення стандартів проектом залучено до співпраці центральні органи виконавчої влади: Міністерство соціальної політики України, Спільний представницький орган сторони роботодавців на національному рівні та провідні наукові установи ДНУ «Інститут інноваційних технологій та змісту освіти», Інститут професійно-технічної освіти НАПН України. Здійснюючи підтримку процесу удосконалення якості професійної освіти, проектом для розробників стандартів 2013-2014 рр. організовано низку навчальних семінарів та 2 поїздки у Федеративну Республіку Німеччина та Данію. Ураховуючи плани щодо розроблення стандартів профтехосвіти, ця підтримка проекту вкрай актуальна. Також у поточному році в рамках проекту продовжується робота над створенням нових державних стандартів ПТО з робітничих професій.

Проведення дослідно-експериментальних робіт всеукраїнського рівня з розроблення державних стандартів професійно-технічної освіти нового покоління є актуальною, своєчасною, вкрай необхідною справою, спрямованою на поліпшення професійних якостей майбутніх кваліфікованих робітників. Ця робота дозволила навчальним закладам, що брали

участь у експерименті, гнучко відреагувати на конкретні запити роботодавців, реалізувати творчий потенціал педагогічних працівників і покращити якісні показники підготовки робітничих кадрів, переорієнтувати навчальний процес на отримання професійно важливих компетенцій учнями та стимулювати їх до більшої самостійності в отриманні знань, об'єднати зусилля соціальних партнерів, урахувати регіональні й галузеві особливості визначення змісту професійної підготовки кваліфікованих робітників.

Список використаних джерел

1. Указ Президента України № 344/2013 25 червня 2013 р. «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» [Електронний ресурс]. – Електронні дані. – Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/documents/15828>. – Загол. з екрану.
2. В'ячеслав Супрун: Профтехосвіта. Плани на майбутнє. [Електронний ресурс]. – Електронні дані. – Режим доступу: <https://proftekhosvita.org.ua/uk/news/details/5012/>. – Загол. з екрану.
3. Радкевич В. Наукові засади розвитку професійної освіти і навчання в сучасних умовах / В. Радкевич. // Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання: матеріали Звітної науково-практичної конференції (м. Київ, 24-25 березня 2014 р.). Т. 1. / Інститут професійно-технічної освіти НАПН України / за заг. ред. В.О. Радкевич. – К.: ПІТО НАПН України, 2014. – 204 с.
4. Словарь української мови / Упор. з дод. влас. матеріалу Б. Грінченко : в 4-х т. – К. : Вид-во Академії наук Української РСР, 1958. Т. 2. – 512 с.

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ПЕРСОНАЛУ ВІТЧИЗНЯНИХ ПІДПРИЄМСТВ

Обґрунтовується необхідність професійного розвитку персоналу вітчизняних підприємств в умовах техніко-технологічних змін у характері і змісті їхньої професійної діяльності. Обґрунтовуються ефективні системи професійного розвитку персоналу підприємств, що охоплюють процеси їхньої адаптації та безперервного професійного навчання на виробництві. Розкрито особливості професійної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації працівників підприємств з урахуванням компетентнісного підходу. Викладено матеріал щодо організації стажування персоналу на вітчизняних підприємствах й за кордоном.

Ключові слова: персонал підприємств, виробництво, адаптація, наставництво, професійне навчання, стажування.

Обосновывается необходимость профессионального развития персонала отечественных предприятий в условиях технико-технологических изменений в характере и содержании их профессиональной деятельности. Обосновываются эффективные системы профессионального развития персонала предприятий, охватывающие процессы их адаптации и непрерывного профессионального обучения на производстве. Раскрыты особенности профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации работников предприятий с учетом компетентностного подхода. Изложен материал, касающийся организации стажировки персонала на отечественных предприятиях и за рубежом.

Ключевые слова: персонал предприятий, производство, адаптация, наставничество, профессиональное обучение, стажировка.

The article places an emphasis on the necessity in technic-technological changes in the character and plot of their professional activity. The efficient system of professional development for the staff of enterprises including the processes of their adoption and continuous professional in-plant training are characterized. The specific features of competency-based approach to professional training, re-training and in-service training are represented. The material about organization of on-the-job training at homeland and foreign enterprises and is represented.

Keywords: staff of the enterprise, industry, adoption, mentorship, professional training, on-the-job training

Для сучасних вітчизняних підприємств стратегічним завданням є створення ефективних систем професійного розвитку персоналу, що охоплюють процеси адаптації та безперервного професійного навчання на виробництві. Успішна реалізація програм професійного розвитку персоналу позитивно позначається на підвищенні його конкурентоспроможності на внутрішньому та зовнішньому ринках праці. Зокрема, на внутрішньому ринку праці конкурентоспроможність персоналу визначається, насамперед, наявністю творчих здібностей, спеціальності, освіти, рівня кваліфіка-

ції, володінням суміжними професіями, здатністю до освоєння нових знань, економіко-правовою інформованістю, ініціативністю, неординарністю у прийнятті рішень, прагненням до підтримки трудової дисципліни в колективі, мобільністю тощо [5]; на зовнішньому ринку праці – це здатність до виконання трудових функцій на рівні міжнародних стандартів; знання мови країни, працевлаштування тощо.

Конкурентоспроможність персоналу позначається на підвищенні рівня конкурентоспроможності підприємств та вимірюється ключовими показниками (індикаторами), що адекватно характеризують їхній стан і динаміку та використовуються для прийняття ефективних управлінських рішень.

У той же час, результати аналізу наявних підходів до професійного розвитку персоналу вітчизняних підприємств свідчать про їхнє значне відставання від світових тенденцій. Так, в економічно розвинених країнах частка нематеріального капіталу, до складу якого входить людський капітал, перевищує вже 80 % [21]. В Україні цей показник нижчий на 30 %. Відповідно, за індикаторами глобальної конкурентоспроможності, що охоплюють обсяги професійного навчання персоналу підприємств, Україна займає 117 місце серед 142 обстежених країн світу [22].

До причин, що ускладнюють цю ситуацію, варто віднести: збереження застарілої технологічної бази; невідповідність професійно-кваліфікаційної структури персоналу технологічним змінам; низький рівень професійної мобільності; переважання попиту та пропозиції для малокваліфікованої праці; неконкурентоспроможність заробітної плати тощо [20]. Як наслідок, тільки 36 % працівників трудяться за набутим фахом. Це пояснюється низьким рівнем готовності персоналу підприємств до побудови та розвитку трудової кар'єри. З опитаних працівників 44 % не можуть оцінити власних перспектив розвитку трудової кар'єри, 37 % – не володіють інформацією щодо перспективних посад на підприємствах, а 15 % – не вміють планувати свою трудову кар'єру.

У професійному розвитку персоналу важливе значення має процес його адаптації на підприємствах, під якою розуміють науково-обґрунтовану систему заходів, що забезпечує входження, оволодіння та досягнення особами професійної майстерності в конкретному виді професійної діяльності на робочому місці [10]. Як правило, період *адаптації* працівників до нових умов професійної діяльності на підприємствах триває упродовж одного року. Найбільш складними є перші два-три місяці, відповідно до індивідуальних психофізіологічних характеристик праців-

ників. У зв'язку з цим, для підвищення рівня адаптації персоналу на підприємствах розробляються адаптаційні програми, запровадження яких сприяє зниженню плинності кадрів, підвищенню продуктивності праці, мотивації працівників до безперервного професійного розвитку. Окрім того, адаптаційні програми уможливають прискорене звикання працівників підприємств до умов праці та вимог робочого місця; налагодження стосунків у трудовому колективі; формування корпоративної культури; оволодіння новими компетентностями; отримання необхідної інформації щодо запропонованої посади, місця підприємства на ринку тощо [9].

У підвищенні рівня адаптації працівників на підприємствах важливу роль відіграє система *наставництва*, згідно з якою навчання відбувається безпосередньо на робочому місці шляхом обміну знаннями, досвідом і власними технологіями роботи між досвідченими працівниками і їхніми стажистами. Наставництво є складним процесом, в якому наставник може виступати в ролі тренера, довіреної особи, друга, партнера та ін. Воно може бути організоване як у формі «один на один», так і в формі «один наставник – колектив стажистів». Іноді наставництво відбувається таким чином, що колектив досвідчених працівників бере шефство над новачками – колективне наставництво. Основними завданнями наставництва на виробництві є: підвищення професійного рівня працівників відповідно до потреб виробництва; закріплення молодих працівників на робочому місці та в трудовому колективі [6].

Успішній реалізації цих завдань сприяє Стратегія державної кадрової політики на 2012–2020 рр., у якій основним напрямом підвищення кваліфікації та перепідготовки кадрів визначено «створення механізму професійної адаптації новопризначених працівників на робочому місці шляхом упровадження системи наставництва» [19].

Одним із сучасних напрямів наставництва досвідчених фахівців над молодими є *коучинг* – сукупність способів і прийомів впливу коучерів (наставників) на працівників з метою виявлення та максимальної реалізації їхнього потенціалу [1]. Коучинги бувають різних видів: зовнішній, внутрішній, усний, ілюстративний, комбінований, особистісний, інтернет-коучинг, професійно-діловий, виробничий, освітній, соціально-психологічний.

У професійному розвитку персоналу підприємств важлива роль належить організації його *професійного навчання*, яке здійснюється роботодавцями з урахуванням потреб власної господарської або іншої діяльності відповідно до вимог законодавства. Професійне навчання на виробництві

спрямоване на підвищення компетентності працівників підприємств різної форми власності та підпорядкування, тобто формування в них високого професіоналізму, майстерності, сучасного економічного мислення, вміння працювати у нових економічних умовах та забезпечення на цій основі значної продуктивності праці й ефективної зайнятості.

Професійне навчання працівників має безперервний та випереджувальний характер й організовується відповідним підрозділом підприємств чи службою управління персоналом на основі положень нормативно-правових актів у галузі освіти, праці та інших сфер, що регулюють суспільні відносини узабезпеченні роботодавців кваліфікованими та конкурентоспроможними на ринку праці працівниками.

Професійне навчання, що здійснюється на підприємствах, набуває особливого значення у реалізації стратегії розвитку організації, виходячи з її внутрішніх ресурсів [13]. У цій стратегії визначаються концептуальні засади розвитку професійного навчання персоналу підприємств, особливо в частині забезпечення якості *професійної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації працівників* з урахуванням вітчизняних та міжнародних стандартів. У зв'язку з цим науковий інтерес становить концептуальна модель організаційно-економічного механізму професійного навчання на виробництві, що ґрунтується на реалізації таких принципів: ставлення до професійного навчання персоналу на виробництві не як до поточних витрат, а як до довгострокових для розвитку підприємства; безперервне та випереджувальне навчання; підвищення ролі роботодавців у розвитку професійного навчання; орієнтація на результат навчання [7].

За цих умов метою професійного навчання є забезпечення належного рівня підготовки працівників згідно з вимогами робочого місця; створення умов для розвитку їхньої професійної компетентності, підвищення продуктивності праці, якості продукції, а також створення для них можливостей реалізації своїх здібностей. Обов'язковими умовами реалізації здібностей працівників є їхня зацікавленість власною професією, яка стимулює оволодіння новими знаннями, прийомами і способами діяльності, а також ефективна мотивація професійного розвитку з боку підприємства, компанії, у тому числі, оцінювання та організація роботи як творчого процесу.

Результати опитування працівників підприємств показують, що 54–61 % з них вважають необхідним елементом праці можливість розвивати свої здібності, мати творчу самостійність і цікаву роботу. У той же час результати аналізу сучасного стану професійного навчання персоналу підприємств свідчать про скорочення чисельності працівників, навчених но-

вим професіям, та працівників, які підвищили кваліфікацію. Так, за статистичними даними, в 2013 році професійною підготовкою на виробництві було охоплено 143,3 тис. осіб, що свідчить про зменшення майже на 19 тис. осіб, порівняно з 2012 р. Зокрема, за індивідуальною формою навчання підготовлено 51,9 %, а за курсовою – 48,1 %. Відповідно, у 2013 р. 72,8 % працівників пройшли підготовку на виробництві, а 27,7 % – у навчальних закладах [17].

Динаміка показників свідчить і про зменшення кількості осіб, які щороку підвищують кваліфікацію на виробництві. Так, у 2013 р. на виробництві підвищили кваліфікацію 466,1 тис. осіб, що на 16,7 тис. осіб менше, ніж у 2012 р. Істотне зниження темпів підвищення кваліфікації працівників зафіксовано в сільському господарстві, будівництві та сфері харчування, оскільки не забезпечені можливості професійного навчання працівників за рахунок фінансових ресурсів підприємств.

Переважає більшість підприємств не заохочують своїх працівників до професійного розвитку, а в разі виникнення потреби в додаткових знаннях і навичках – звільняють працівників і наймають нових, тих, які відповідають їхнім вимогам. Про це свідчить: відсутність у роботодавців достатніх коштів для професійного навчання персоналу; можливість підприємств шляхом найму брати на роботу кваліфікованих працівників, підготовлених на базі професійно-технічних навчальних закладів за державні кошти; існування більшості роботодавців (особливо в умовах економічної кризи) на ринку впродовж відносно короткого часу; економія коштів на підготовку кваліфікованих кадрів; ризик того, що працівники, які одержали підготовку з професій широкого профілю, перейдуть до іншого роботодавця; позиція держави щодо самоусунення від управління й регулювання процесами професійного навчання персоналу на підприємствах [3].

Нині в Україні на професійне навчання персоналу на виробництві виділяється близько 1 % від фонду заробітної плати, а періодичність підвищення кваліфікаційного рівня в середньому становить 11 років. Тоді як у країнах Європейського Союзу періодичність підвищення кваліфікації працівників складає близько п'яти років, в Японії – від одного до півтора року. За рахунок фінансових ресурсів підприємств щороку охоплюється системою професійного навчання 11,5 % облікової кількості штатних працівників [20].

Цінним є досвід американських підприємств, що здійснюють доплату за знання, вона призначена стимулювати зацікавленість працівників до підвищення знань, оскільки отримують винагороду не тільки за виконану

роботу, а й за потенційні знання, якими володіють. Окрім того, у США витрати на професійне навчання кадрів перевищують 100 млрд дол. Приблизно 76 % корпорацій із чисельністю персоналу понад 500 осіб мають програми підготовки та перепідготовки, а 30 % усіх фірм США розглядають освітні витрати як інвестиції та неодмінну складову довгострокової економічної і конкурентної стратегії. Прикладом можуть слугувати такі американські корпорації, як «Форд» та «Крайслер», які з середини 90-х років минулого століття на професійну підготовку кадрів витрачали відповідно 25 % і 35 % своїх капіталовкладень. Одна лише фірма «Дженерал Електрик» щороку інвестує у трудовий потенціал понад 100 млн. дол.

У Великій Британії витрати на проведення професійного навчання працівників становлять 3,6 % ВВП. При цьому особливе значення надається розвитку в працівників таких трудових навичок, як: здатність до комунікації, уміння будувати відношення з клієнтами, уміння працювати в колективі й вирішувати проблеми, а також грамотність, уміння рахувати, загальні навички в галузі інформації та технологій, яких не вистачає багатьом особам, зайнятим пошуком роботи, що є перепорою набору персоналу або слугує причиною зниження потенційної продуктивності підприємств [18].

У Франції середні витрати підприємств на підвищення рівня кваліфікації працівників становлять – 3 % фонду заробітної плати і продовжують зростати. Періодичність професійного навчання працівників у розвинених країнах складає не більше трьох років (в Японії – 1–1,5 року) [20].

У багатьох європейських країнах застосовується дуальна система професійного навчання працівників. У таких країнах, як: Німеччина, Австрія, Швейцарія – дуальним навчанням охоплюється 75 % населення. Така система дуже вигідна підприємствам. Вони отримують достатню кількість учнів, заощаджують на оплаті праці, можуть відібрати найкращих для постійної роботи після завершення навчання. Водночас, вдалим поєднанням теорії і практики в учнів формується звичка пристосовувати свої знання і навички до потреб виробництва, добре працювати, використовувати і розвивати свої здібності, ототожнювати особисті цілі з цілями підприємства. У той же час збільшення кількості навчальних днів на 1 % сприяє зростанню продуктивності праці, причому, за рахунок професійного навчання забезпечується близько 16 % загального зростання продуктивності.

На основі викладеного актуалізовується необхідність включення до загального обсягу інвестицій на професійний розвиток працівників вітчизняних підприємств затрати на професійне навчання та їхню адаптацію на

виробництві, атестацію і планування трудової кар'єри. Це, на думку А. Кирьянова, позитивно впливатиме на формування у працівників почуття «лояльності» (схильності) до діяльності на підприємстві. Такі працівники, по-перше, поділяють, власне, роблять своїми цілі та цінності підприємства; по-друге, вони прагнуть залишатися на виробництві навіть тоді, коли це може бути для них не вигідно; по-третє, вони готові старанно працювати і, найголовніше, віддати власні інтереси на користь інтересів підприємства.

Починаючи з 2000 року, в Україні здійснюються заходи щодо відновлення та активізації функціонування системи професійного навчання працівників на виробництві, в тому числі системи підвищення кваліфікації. З цією метою Кабінетом Міністрів України прийнято розпорядження від 24 січня 2001 р. № 13 «Про заходи щодо сприяння підприємствам в організації професійного навчання кадрів на виробництві», спільним наказом Міністерства соціальної політики України та Міністерства освіти і науки України від 26 березня 2001 р. № 127/151 затверджено Положення про професійне навчання кадрів на виробництві, при Міністерстві соціальної політики України утворено міжвідомчу консультативну раду з питань підготовки кадрів на виробництві, підготовлено й доведено до всіх заінтересованих центральних та місцевих органів виконавчої влади методичні рекомендації із зазначених питань, організовано цикл семінарських занять для працівників кадрових служб підприємств [11].

Принагідно зазначимо, що в організації професійного навчання працівників підприємств доцільно дотримуватись положень Концепції гідної праці, запропонованої Міжнародною Організацією Праці, як основи для розробки нової політики і стратегії професійної підготовки робітничих кадрів [12]. Йдеться про те, що за рахунок формування додаткових загальнонавчальних навичок розширюватимуться можливості громадян у сфері працевлаштування, рівень їхньої нової зайнятості і соціальної інтеграції, що сприятиме поліпшенню економічного розвитку країни. У зв'язку з цим на часі переорієнтація на підготовку універсальних працівників із нових, інтегрованих (укрупнених) професій, які володіють багатьма кваліфікаціями та компетентностями.

Про орієнтацію на широкопрофільну професійну підготовку, інноваційні концепції праці, які роблять ставку на професійну компетентність персоналу, записано у Франкфуртській Декларації «Жити і працювати за ключовими європейськими професіями», прийнятій 30 серпня 2007 р. у Франкфурті-на-Майні. Реалізація зазначених вище положень сприятиме

входженню вітчизняної системи професійного навчання до європейського освітнього простору, розширенню міжнародного співробітництва, підвищенню соціальної активності, конкурентоспроможності й мобільності фахівців, можливостей їх працевлаштування на вітчизняному і міжнародному ринках праці. Саме цим зумовлюється необхідність реалізації компетентнісної парадигми професійного навчання, спрямованої на професійний розвиток персоналу підприємств, підготовку їх до діяльності в умовах інноваційного ринку праці з максимальною особистісною, соціальною та економічною користю.

У цьому контексті важливе значення має здійснення *первинної професійної підготовки* працівників підприємств на компетентнісній основі. Її суть – здобуття особами, які раніше не мали робітничої професії або спеціальності, відповідного рівня кваліфікації та професійної компетентності, необхідних для продуктивної професійної діяльності.

Як правило, професійна підготовка працівників в умовах виробництва здійснюється в межах до одного року і проводиться у формі інструктажу, стажування або учнівства. Проте поширення форм творчого самовираження і самореалізації працівників у процесі трудової діяльності приводить до поступової відмови від інструктажів, настанов, контролю, що спонукає працівників до індивідуального виконання трудових завдань у так званих малих групах на підприємстві. За цих умов усі функції, пов'язані з виконанням завдань, тобто з плануванням роботи, внутрішньою організацією праці, технічним наглядом, контролем якості, здійснюються самими працівниками. Це сприяє, з одного боку, більшій самостійності у виконанні роботи, а з іншого – значному розширенню обсягів роботи, а отже, – різноманітній людській активності [4]. З огляду на це, працівники все більше прагнуть до поєднання в собі якостей висококваліфікованих працівників і менеджерів, здатних спроектувати та забезпечити ресурсами трудовий процес, самостійно виконати роботу, постійно орієнтуючись на максимальне задоволення інтересів замовників.

У розширенні меж професійної компетентності і мобільності працівників підприємств, які орієнтуються на власну кваліфікацію, важливе значення надається їхній *перепідготовці*. Цей вид професійного навчання стосується не тільки звільнених, а й підготовки працівників широкого профілю. У такому разі перепідготовка має бути пов'язана з професійно-кваліфікаційним просуванням працівників, які здобули первинну професійну підготовку і на цій основі – суміжну або принципово нову професію, для розширення їхнього професійного профілю.

В умовах інноваційного розвитку національної економіки найбільш ефективною формою професійного навчання є *підвищення кваліфікації* працівників підприємств, що сприяє розширенню професійних знань, умінь і навичок на рівні вимог виробництва чи сфери послуг, можливостей якісного виконання та оволодіння новими функціональними обов'язками. Водночас стримують розвиток системи підвищення кваліфікації працівників такі фактори, як: низький ступінь відповідальності роботодавців за рівень професіоналізму та кваліфікації працівників, небажання витратити на це кошти; економічна неспроможність підприємств забезпечувати підвищення кваліфікації працівників відповідно до потреб сучасного виробництва; низька мотивація працівників до підвищення свого професійного рівня, відсутність системи стимулювання професійного просування по службі [11].

Особливістю підвищення кваліфікації є те, що слухачі з числа працівників підприємств вже володіють певними знаннями і практичними навичками виконання своєї роботи, можуть критично ставитися до навчального матеріалу і хочуть отримати саме ту інноваційну інформацію, яка потрібна їм для виробничої діяльності [2].

У професійному розвитку персоналу підприємств важливе значення надається *стажуванню*. Його метою є набуття практичних умінь і навичок щодо виконання обов'язків на займаній посаді або на посаді вищого рівня, засвоєння кращого вітчизняного та зарубіжного досвіду [16].

За своєю суттю стажування – це продовження навчання працівниками підприємств з метою оволодіння додатковими компетентностями, необхідними для виконання виробничих функцій на конкретному робочому місці. Водночас, стажування не повинне передувати випробувальному терміну чи виконувати його функції, бо в такому разі працівник, замість отримання компетентностей, фактично буде лише демонструвати вже наявні [6].

Для організації стажування працівників роботодавцями надаються штатні робочі місця під наглядом наставників або спеціально створюються нові робочі місця за окремими видами професій чи робіт. Іноді для стажування надаються вакантні посади, що з'являються в період відпусток штатних працівників, під час їх звільнення за власним бажанням, у зв'язку із виходом на пенсію тощо.

За сучасних умов популярним є *стажування персоналу за кордоном*, і великі підприємства в усіх країнах світу активно використовують таку форму професійного навчання. Наприклад, працівники німецьких компа-

ній проходять стажування у 156 країнах світу, переважно у США, Франції, Англії та Японії.

В Україні відправлення працівників на стажування за кордон здійснюють 12 % промислових підприємств. Особливо популярною ця форма професійного розвитку персоналу є в суднобудівній, металургійній та переробній галузях [6], вона спрямовується на підвищення його професіоналізму відповідно до умов сучасної економічної кон'юнктури, а також сприяє реалізації власного трудового потенціалу, задоволенню попиту на нові кваліфікації на ринку праці.

Підсумовуючи викладене, зазначимо, що професійний розвиток персоналу підприємств є необхідною умовою ефективної діяльності вітчизняних підприємств, підвищення рівня їх конкурентних переваг на внутрішньому і зовнішньому ринках. У той же час організація процесу адаптації працівників на підприємствах, забезпечення їхнього загальнокультурного розвитку, зміцнення дисципліни праці, скорочення плинності кадрів є основним напрямом інноваційного менеджменту, реалізація якого впливає на успішне формування трудових колективів.

Необхідною умовою ефективної діяльності персоналу підприємства є наявність стійкої мотивації до особистісного професійного розвитку, як у напрямі оволодіння новими знаннями, додатковими трудовими навичками, так і з метою матеріального стимулювання. З іншого боку, професійне навчання персоналу підприємств впливає на зростання відповідальності за якість трудових дій і функцій з урахуванням вимог професійних і галузевих стандартів.

Отже, професійний розвиток персоналу підприємств має ґрунтуватися на реалізації програм підготовки та підвищення його кваліфікації з метою розширення меж професійної компетентності й мобільності, зростання продуктивності праці й заробітної плати, а також збільшення економічних показників підприємств, повноцінного саморозвитку і самореалізації в обраному виді трудової діяльності.

Список використаних джерел

1. Бала Р.Д. Функціональне та змістове значення коучингу на підприємстві / Р.Д. Бала // Науковий вісник Національного лісотехнічного університету України. – Львів : РВВНЛТУУ. – 2010. – Вип. 10. – 360 с.

2. Буковинська М.П. Основні напрями підвищення конкурентоспроможності персоналу підприємства / М.П. Буковинська // Формування ринкових відносин в Україні. – 2014. – № 3 (154). – С. 173–177.
3. Денисенко М.І. Підвищення ефективності професійного навчання безробітних в умовах трансформації суспільної системи / М.І. Денисенко // Ринок праці та зайнятість населення. – 2010. – № 1. – С. 67–87.
4. Дідковська Б.В. Сучасні підходи до надання можливостей для розвитку власних здібностей / Б.В. Дідковська // Формування ринкових відносин в Україні. – 2013. – № 5 (144). – С. 217–220.
5. Добренко О.О. Проблеми формування конкурентних переваг професійного ринку праці / О.О. Добренко // Формування ринкових відносин в Україні. – 2014. – № 1 (152). – С. 200–203.
6. Дрозач М. Проблеми якості персоналу: можливості розвитку компетенцій на робочому місці / М. Дрозач // Україна : аспекти праці. – 2013. – № 6. – С. 47–51.
7. Дрозач М. Формування інноваційної моделі розвитку професійного навчання персоналу на виробництві / М. Дрозач // Україна : аспекти праці. – 2014. – № 3. – С. 28–32.
8. Закон України «Про вищу освіту» [електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2984-14>. – мова укр.
9. Кир'янова О. Особистісні детермінанти професійної адаптації / О. Кир'янова // Україна : аспекти праці. – 2013. – № 6. – С. 44–46.
10. Концепція державної системи професійної орієнтації населення [електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/842-2008-п>. – мова укр.
11. Концепція розвитку системи підвищення кваліфікації працівників на період до 2010 року [електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/158-2006-р>. – мова укр.
12. Концепция достойного труда МОТ и роль охраны труда [електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.ilo.org/public/russian/region/eurpro/moscow/areas/safety/docs/2006/wd_report2006ru.pdf. – мова рос.
13. Савченко В.А. Управління розвитком персоналу: навчальний посібник / В.А. Савченко. – К. : КНЕУ. – 2002. – 351 с.
14. Леонтьева Е.Г. Инновации в корпоративном непрерывном обучении / Е.Г. Леонтьева // Инновации в образовании. – 2012. – № 11. – С. 48–54.
15. Наказ Міністерства праці та соціальної політики України та Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Положення про професійне навчання працівників на виробництві» від 26 березня 2001 року № 127/151 [електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0315-01>. – мова укр.

16. Орлов А. Стимулювання розвитку системи професійного навчання робітничих кадрів в Україні [електронний ресурс]. – Режим доступу :<http://www.masters.donntu.edu.ua/2013/iem/polytsia/library/article6.htm>. – мова укр.
17. Праця України у 2013 році : статистичний збірник [електронний ресурс]. – Режим доступу : http://ukrstat.org/uk/druk/publicat/kat_u/publ11_u.htm. – мова укр.
18. Профессиональные навыки, способствующие росту производительности, занятости и развитию: международная конференция труда, 97-я сессия. – Женева : МОТ. – 2008. – 182 с.
19. Указ Президента України «Про Стратегію державної кадрової політики на 2012–2020 роки» [електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/45/2012>. – мова укр.
20. Юрик Я І. Якість робочої сили як ключовий фактор інноваційного розвитку України / Я.І. Юрик, В.В. Близнюк // Економіка і прогнозування. – 2014. – № 1. – С. 67–87.
21. The changing wealth of nations : Total and per capita wealth of nations [electronic resource]. – The World Bank, 2011. – Wealth of nations [XLS 655 KB]. – Access mode : <http://data.worldbank.org/cata-catalog/wealth-of-nations>. – мова англ.
22. The Global Competitiveness Report 2011–2012 / Klaus Schwab (ed.) // World Economic Forum. – Geneva. Switzerland. – 2011. – 527 p.

ПРОЕКТУВАННЯ ОСОБИСТІСНО-РОЗВИВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ

Охарактеризовано процедуру проектування педагогами професійно-технічних навчальних закладів особистісно-розвивальних технологій навчання майбутніх кваліфікованих робітників, що складається з таких основних кроків, як формулювання загальної цілі теми; побудова ієрархії цілей; вибір особистісно-розвивальної педагогічної технології та відповідної форми організації навчання; розробка мотиваційного циклу; визначення елементів навчального змісту і представлення їх через завдання; вибір методів навчання і подання їх як конкретні прийоми, елементи реалізації кожного етапу; підготовка засобів зворотного зв'язку щодо досягнення поставлених цілей; розробка технологічної карти.

Ключові слова: технологія, особистісно-розвивальне навчання, педагог, проектування, компетентність.

Охарактеризована процедура проектирования педагогами профессионально-технических учебных заведений личностно-развивающих технологий обучения будущих квалифицированных рабочих, которая состоит из таких основных шагов, как формулирование общей цели темы; построение иерархии целей; выбор личностно-развивающей педагогической технологии и соответствующей формы организации обучения; разработка мотивационного цикла; определение элементов учебного содержания и представление их через задания; выбор методов обучения и подача их как конкретные приемы, элементы реализации каждого этапа; подготовка средств обратной связи по достижению поставленных целей; разработка технологической карты.

Ключевые слова: технология, личностно-развивающее обучение, педагог, проектирование, компетентность.

The article outlines the design procedure teachers of vocational education institutions personal development learning technologies of the future skilled workers, consists of the following main steps, as formulate common goal themes; building a hierarchy of objectives; selection personal development educational technology and related forms of training; development of motivational cycle; determining elements of the training content and submitting them through the tasks; selecting teaching methods, and feed them as specific techniques, elements of implementation of each stage; preparation means of feedback on achievement of objectives; development of process maps.

Keywords: technology, personal development training, teacher, design, competence.

У сучасній професійно-технічній освіті запровадження інноваційних педагогічних технологій, зокрема особистісно-розвивальних, є важливою умовою забезпечення якісної професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників. Можна визначити такі найістотніші ознаки особистісно-розвивальних педагогічних технологій: пріоритет особистісно-сміслової сфери того, хто навчається, зокрема її мотиваційно-ціннісного

компонента; культивування досвіду учня, визнання його права на помилку; включення досвіду учня до освітнього процесу та його актуалізація шляхом проблематизації навчального заняття, спільного цілевизначення і планування, постійної рефлексії; визнання цінності спільного досвіду, взаємодії; побудова процесу навчання із врахуванням психофізіологічних особливостей учня, врахування індивідуальних способів опрацювання інформації; переорієнтація процесу навчання на постановку й розв'язання самими учнями навчальної мети і завдань – пізнавальних, дослідницьких, проєктивних тощо; заміна позиції педагога як інформатора і контролера на позицію координатора, фасилітатора, який сприяє створенню умов для становлення учня як суб'єкта діяльності. Однак втілення зазначених позицій до реального навчального процесу підготовки майбутніх кваліфікованих робітників потребує розробки конкретного інструментарію, зокрема процедури проєктування особистісно-розвивальних технологій навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемам підготовки педагогів до застосування особистісно орієнтованого підходу до навчання на технологічних засадах присвячені роботи І. Зязюна [1], Д. Левітеса [3], В. Петровського [6], В. Серікова [7], М. Чобітка [9] та ін. Психолого-педагогічні аспекти запровадження особистісно-розвивальних педагогічних технологій у професійно-технічній освіті висвітлюються у працях П. Лузана [4], О. Кошука [2], В. Манька [5] та ін.

Узагальнюючи позиції науковців щодо особистісно-розвивального навчання, зазначимо, що такі технології спрямовані на розвиток ключових особистісних компетентностей учнів (зокрема, креативності, самостійності, активності, комунікабельності, здатності до спільної діяльності та співробітництва), що відповідають вимогам сучасного ринку праці. До цієї групи належать технології проєктного навчання, імітаційно-ігрового навчання, кейс-технологія та ін.

Разом з цим актуальною проблемою залишається обґрунтування процедури проєктування особистісно-розвивальних технологій навчання майбутніх кваліфікованих робітників. Отже, **мета статті** – здійснити таке обґрунтування.

Технологію утворюють ті кроки діяльності, що спрямовані на досягнення потрібного результату при використанні об'єктивних, стійких зв'язків сторін педагогічного процесу. Поширене нині поняття «педагогічна технологія» включає реалізацію цілей профільної підготовки, воно є ширшим за поняття «технологія навчання», що розглядається як поняття близьке, але не тотожне педагогічній технології, оскільки воно відображає

шлях освоєння конкретного навчального матеріалу (поняття) в межах певного предмета, теми, питання і обраної технології. Діяльність педагога щодо запровадження особистісно-розвивальних педагогічних технологій до вивчення конкретного навчального предмета, модуля, теми за своєю сутністю є проектуванням.

Проектування особистісно-розвивальних технологій навчання ми розглядаємо як творчу діяльність педагогів щодо забезпечення гарантованого досягнення результатів навчання й розвитку учнів на основі врахування їхніх індивідуально-психологічних та соціально-психологічних особливостей, що включає створення і реалізацію алгоритмів спільної навчальної діяльності її суб'єктів, відповідну організацію навчального змісту й вибір адекватних форм і методів навчання.

Узагальнену процедуру цієї діяльності на прикладі вивчення окремої теми можна представити як такі кроки:

1. Сформулювати загальну ціль теми (навчитися чого?);
2. Побудувати ієрархію цілей (наприклад, «дерево» цілей);
3. Обрати особистісно-розвивальну педагогічну технологію та відповідну форму організації навчання (наприклад, навчальна гра, диспут, тренінг тощо);
4. Розробити мотиваційний цикл;
5. Визначити елементи навчального змісту (повідомлення, пояснення, приклади, запитання, ситуації, завдання, вправи) і представити їх як завдання (що саме треба зробити?);
6. Обрати методи навчання і подати їх як конкретні прийоми, елементи реалізації кожного етапу (яким чином?, як це буде виглядати?);
7. Підготувати засоби зворотного зв'язку щодо досягнення поставлених цілей (контроль, оцінювання, рефлексія);
8. Розробити технологічну карту, у якій зафіксувати заплановані результати та алгоритми діяльності учнів (послідовність їхніх дій) і педагога (що треба робити тим, хто навчає).

Проектування особистісно-розвивальної технології має починатися з постановки розвивальних та навчальних цілей, що виступають її своєрідним ядром. Ціль є найважливішою умовою досягнення результату діяльності, в ній закладена модель майбутнього. На основі об'єктивного існування двох джерел педагогічного цілевизначення: навколишньої дійсності та особистості того, хто навчається, можна визначити два основні типи цілей: цілі-вектори (самовизначення, самоактуалізація, розвиток індивідуальності) та цілі як заплановані результати (навченість).

Спосіб постановки цілей, який пропонує педагогічна технологія, відрізняється підвищеною інструментальністю. Він полягає в тому, що цілі навчання формулюються з огляду на бажані результати навчання, які виражені у діях учнів, причому такі дії педагог чи будь-який інший експерт можуть надійно визначити.

При проектуванні особистісно-розвивальної технології навчання цілевизначення здійснюється викладачами на оперативному рівні (цілі навчальних курсів, дисциплін, предметів, розділів, тем, занять), водночас навчальні цілі потребують конкретизації, що передбачає визначення таких їх рівнів:

1. Загальні – опис основних передбачуваних навчальних результатів на визначеному етапі навчання й освітньої підготовки (загальна навчальна ціль дисципліни, теми, заняття);

2. Орієнтовні – перелік усіх можливих результатів навчальної діяльності (компетентностей), що досягаються в процесі навчання, які можна розбити на типи (зокрема, застосовуючи певну класифікацію навчальних цілей) або розташувати в послідовності, що наближує до досягнення загальної мети;

3. Конкретні – докладний опис результатів навчальної діяльності, засобів і способів їх досягнення, контролю і необхідних норм. Переведення орієнтовних навчальних цілей у конкретизовані не завжди доцільне.

Важливим для педагога-практика є застосування чіткої, впорядкованої класифікації цілей, оскільки це, по-перше, дає змогу сконцентрувати зусилля, визначаючи першочергові завдання, порядок та перспективи подальшої роботи; по-друге, досягти ясності й гласності у спільній роботі з учнями, надаючи педагогу можливість роз'яснити учням орієнтири їхньої спільної навчальної роботи, обговорити їх, зробити прозорими; по-третє, створити еталони оцінювання результатів навчання, причому це можна зробити разом з учнями.

У вітчизняній теорії та практиці відомий підхід до визначення цілей за такою сферою досвіду особистості учня, як напрями освітньої діяльності, відповідно до якого визначають навчальні цілі (оволодіння знаннями, вміннями й навичками), розвивальні (вдосконалення розумових здібностей учнів, що сприяють пізнавальній діяльності – розвиток мислення, пам'яті, мови, уяви, творчих здібностей) та виховні (формування світогляду, наукових переконань, моральних й естетичних поглядів) [8, с. 41].

Вибір особистісно-розвивальних педагогічних технологій визначається поставленими цілями, що мають відображати ключові компетентності майбутніх кваліфікованих робітників.

Рейтинг найпоширеніших особистісно-розвивальних педагогічних технологій у професійно-технічній освіті: проектне навчання, кейс-технологія, імітаційно-ігрове навчання, проблемно-розвивальне навчання, дистанційне навчання. Закономірним є те, що першу позицію обіймає проектне навчання, оскільки саме ця технологія забезпечує навчання через діяльність. Таке навчання реалізує цілі випереджального розвитку автономності й активності.

Цілі, що відображені в навчальному процесі, формують мотивацію до учіння за умов усвідомлення та перетворення їх в особистісний смисл. Проектування педагогом мотиваційного впливу на учнів є важливим аспектом особистісно-розвивальної технології. Під управлінням мотиваційними процесами у навчанні розуміється цілеспрямоване забезпечення педагогами достатньої активності тих, хто навчається.

Процес мотивації, як і процес навчання взагалі, є циклічним. Поняття «цикл» (від грецьк. *Kyklos* – коло) в основному своєму значенні розкривається як сукупність явищ, процесів, що утворюють кругообіг упродовж певного часу. Під циклом навчання треба розуміти всю сукупність дій педагога й учнів, що веде останніх до засвоєння певного фрагмента змісту освіти із заданими показниками, тобто досягнення поставленої мети. Це може бути і окреме навчальне заняття, і вивчення теми чи тематичного блоку, і вивчення навчального предмета в цілому. Відповідно для забезпечення поставлених цілей має реалізовуватися мотиваційний цикл як окремого навчального заняття, теми, блоку тем, так і всієї навчальної дисципліни.

Мотиваційний цикл утворюється системою всіх заходів щодо управління мотиваційними процесами. Повноцінний мотиваційний цикл складається з таких етапів: вступно-мотиваційного (викликання похідної мотивації); підтримувального (підтримка й підсилення мотивів, що виникли); завершального (забезпечення мотивації на подальше вивчення навчального матеріалу). Отже, про мотивацію треба дбати на всіх етапах навчального процесу.

Цілі особистісно-розвивальної технології втілюються викладачем за допомогою змісту навчання, який має бути відповідно спроектованим. Так, якщо ціль є діагностичною, педагог розробляє систему запитань та завдань для учнів для визначення їхньої інформаційної й операційної готовності. Якщо ціль полягає в організації евристичних способів розв'язання задач учнями, викладач вибудовує систему навчальних задач з елементами евристичної діяльності. Якщо ціль пов'язана з опануванням засобів проблемного навчання, педагог відпрацьовує всі блоки пізнавального акту: усвідом-

лення проблеми та її визначення; розуміння зв'язків і співвідношень інформації, що включена до задачі; побудову й формулювання гіпотези, розумову перевірку розв'язання відповідно до висунутої гіпотези, побудову логічного розміркування для перевірки евристичного розв'язання; виконання розв'язку, а також його коригування в разі потреби.

У цілому проектування особистісно-розвивального змісту навчання має ґрунтуватися на таких позиціях. Елементом проектування змісту має стати не фрагмент матеріалу, а подія у житті особистості, що надає їй цілісний життєвий досвід, у якому знання – його частина. Саме проектування навчання стає спільною діяльністю того, хто навчає, і того, хто навчається. Стирається принципова межа між змістовим і процесуальним аспектами навчання: процес (діалог, пошук, гра) стає джерелом особистісного досвіду. Навчання втрачає традиційні риси вимушеності й зовнішньої регламентації і наближається до природної життєдіяльності людини. Педагог важливий як особистість, а не як функціонер, оскільки його внутрішній особистісний світ стає частиною змісту освіти. Текст як фрагмент культури, що набувається, засвоюється через контекст (він від початку орієнтується на актуалізацію особистісних смислів, а не на поверхове відтворення).

Розвиток «Я» відбувається через діалог; засвоюється не фрагмент цілісної життєдіяльності (знання та уміння), а сама ця цілісність, що зумовлює щонайменш імітаційно-ігрове відтворення життєвих ролей та ситуацій.

Отже, особистісно-розвивальні педагогічні технології втілюють зміст навчання у вигляді системи завдань, різним чином пов'язаних з особистісно-сисловою сферою учнів.

Передавання навчальної інформації здійснюється за допомогою методів та навчання, під якими ми розуміємо способи управління учінням. У сучасному професійному навчанні використовують велику кількість методів. Під час їх відбору педагог стикається зі значними ускладненнями. У зв'язку з цим виникає потреба у певній класифікації методів навчання, що забезпечить доцільне й ефективне їх використання. Але єдиної класифікації вказаних методів не існує, до найпоширеніших принципів класифікацій методів навчання належать такі: за рівнем активності тих, хто навчається; за джерелом отримання знань; за дидактичною метою; за характером пізнавальної діяльності тих, хто навчається; на основі цілісного підходу щодо процесу навчання; на основі поєднання способів діяльності педагога й учнів.

Загальновідомою є класифікація методів навчання за джерелом знань (Ю.К. Бабанський), згідно з якою визначають такі методи: словесні – пояснення, роз'яснення, розповідь, бесіда, інструктаж, лекція, дискусія, диспут; наочні – ілюстрація, демонстрація, спостереження учнів; практичні – дослід, вправи, навчально-виробнича праця. Тепер у цій класифікації

виділяють ще дві групи методів згідно з такими джерелами знань, як книга та відео у поєднанні з новітніми комп'ютерними системами [8, с. 85]. Це, відповідно, робота з книгою (читання, вивчення, реферування, цитування, виклад, складання плану, конспектування) та відео-метод (перегляд, навчання, вправи під контролем «електронного вчителя», контроль).

Водночас застосування особистісно-розвивальних педагогічних технологій не може обмежуватися використанням названих методів та їх поєднанням, оскільки передбачає інтерактивну взаємодію педагогів та учнів, формування комунікативної компетентності у тих, хто навчається, розвиток їхніх творчих здібностей. У цьому плані ефективними є активні методи навчання, що сприяють активізації навчально-пізнавальної діяльності суб'єктів навчання та спираються на творче, продуктивне мислення. До них входять дві групи методів: неімітаційні (проблемна лекція, практикум, дискусія, мозковий штурм) й імітаційні (неігрові: аналіз конкретних ситуацій, аналіз педагогічних завдань; ігрові: ігрове проектування, ділова гра, рольова гра, тренінг).

Складовою проектування авторських навчальних технологій є розроблення викладачами системи контролю й коригування у межах викладання окремої теми, модуля чи курсу загалом. Контроль як складова навчальних технологій забезпечує зворотний зв'язок, повідомляє про відповідність отриманих результатів навчання поставленим цілям. За результатами контролю має здійснюватися їхнє коригування, яке розуміють не лише як виправлення помилок, а й як творчий пошук оптимальних шляхів розв'язання поставлених завдань та підготовку до подальшої діяльності.

Оскільки контроль і коригування щільно пов'язані між собою, їх нерідко розглядають разом, поєднують чи включають одну функцію до складу іншої. Так, найчастіше виокремлюють стимуляційну та коригувальну функції контролю, але увагу зазвичай акцентують на першій, про що свідчить розроблена система зовнішніх умов контролю: атестації, колоквіуми, заліки. Коригувальна функція є не менш важливою, оскільки спрямована на зміни в досвіді учнів (студентів), поліпшення способів дій. Цю функцію ще називають навчальною. Визначають також контролювальну (зворотний зв'язок і врахування результатів), розвивальну та виховну функції контролю.

Відповідно до функцій можна виокремити й різноаспектні цілі контролю («врахувати результати», «стимулювати», «удосконалити» тощо). Цілі, у свою чергу, визначають зміст контролю, його види. Найчастіше в навчальній діяльності функціонують два види контролю: за процесом та за результатом. Контроль за процесом передбачає увагу викладача до кожного кроку учня. Такий контроль, як правило, застосовується в алгоритміч-

ній діяльності. Скажімо, в кібернетиці загальноновизнано, що чим частіший контроль за процесом, тим ефективніше управління системою. Але спроби механічно перенести це положення на навчальний процес не мали успіху. Контроль за результатом передбачає свободу учня у здійсненні процесу діяльності, але вимагає від нього вчасно представити результат. Предметом контролю виступають характеристики результату (обсяг, ступінь правильності, міра трудомісткості). Такий контроль діє за принципом чорної скриньки, тобто ми не знаємо, що відбувалося під час виконання завдань, не можемо визначити причин помилок.

Подолати недоліки розглянутих видів контролю може рефлексивний контроль, що спрямований на структуру діяльності самого учня (студента), ґрунтується на його увазі до власних способів діяльності і, по суті, є самоконтролем. Контроль як аспект особистісно-розвивальної педагогічної технології має дві складові: зовнішню та внутрішню. Зовнішня пов'язана з педагогічним управлінням педагога, а внутрішня є виявом самоуправління учнів. Співвідношення цих складових залежить від конкретної педагогічної ситуації, але можна стверджувати, що самоуправління взагалі та самоконтроль, зокрема, забезпечують реалізацію цілей щодо підготовки ініціативних, активних, відповідальних і творчих фахівців.

Аналіз практичного досвіду викладання дає змогу запропонувати повну та коротку форми технологічної карти (табл. 1). Коротка форма відображає загальну концепцію навчальної технології, а повна – розкриває її детально. На початку педагогічної діяльності педагогу доцільніше звертатися до повної форми, а згодом, коли будуть сформовані навички проєктувальної діяльності, можна застосовувати й коротку форму.

Таблиця 1

Варіанти технологічної карти

Коротка форма								Повна форма		
Тема _____ Цілі _____								Тема _____ Цілі _____ _____		
Формула (схема) заняття								Формула (схема) заняття _____		
								Етап, елементи формули, час	Діяльність педагога	Діяльність учнів
Час на кожен з елементів										

Висновок. Аналіз підходів до проектування особистісно-розвивальних педагогічних технологій та характеристика цього процесу дають підставу сформулювати такі принципи здійснення означеної діяльності: системність і цілісність технології; адаптивність технології до психологічних особливостей учнів та рівня їхньої навчальної підготовки; відповідність технології вимогам щодо надійності й відтворюваності; спрямованість технології на інтенсифікацію процесу навчання; інноваційність технології як продукту творчої діяльності викладача щодо забезпечення гарантованого досягнення результатів навчання та розвитку учнів; варіативність процесу проектування навчальної технології, що залежить від індивідуального стилю педагога.

У подальших дослідженнях планується вивчення психолого-педагогічних умов підготовки педагогів ПТНЗ до застосування особистісно-розвивальних педагогічних технологій.

Список використаних джерел

1. Зязюн І. А. Дидактичне проектування технологій і методів учіння у вимірах педагогічної дії / І. А. Зязюн // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід. – 2010. – № 23. – Режим доступу до журналу : http://www.nbuu.gov.ua/portal/soc_gum/Sitimn/2010_23/index.htm.
2. Кошук О. Б. Формування професійних здібностей майбутніх кваліфікованих робітників сільського господарства засобами педагогічної гри / О. Б. Кошук // Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка : зб. наук. праць : Вип. 6 / Інст-т проф.-тех. освіти НАПН України ; [Ред. кол. : В. О. Радкевич (голова) та ін.]. – К. : Вид-во ІІТО НАПН України, 2013. – С. 34–38.
3. Левитес Д.Г. Автодидактика. Теория и практика конструирования собственных технологий обучения / Д. Г. Левитес. – М.: Издательство московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МО-ДЭК», 2003. – 320 с.
4. Лузан П.Г. Суть та дефініція поняття «Педагогічна технологія» / П. Г. Лузан // Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка : зб. наук. праць : Вип. 6 / Інст-т проф.-тех. освіти НАПН України ; [Ред. кол. : В. О. Радкевич (голова) та ін.]. – К. : Вид-во ІІТО НАПН України, 2013. – С. 12–19.
5. Манько В. М. Інноваційні технології навчання професійного спілкування студентів / В.М.Манько, Л.В.Вікторова // Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис. – № 3 (50). – 2013. – Додаток 1. – Тем. ви-

пуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». – Т. 2. – С. 165-169.

6. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъективности / В. А. Петровский. – Ростов – на Дону: Изд-во «Феникс», 1996. – 512 с.
7. Сериков В. В. Личностный подход в обучении: от концепции к технологии / В. В. Сериков // Проблемы обновления содержания общего образования. – Ростов-на-Дону, 1992. – 153 с.
8. Психологія діяльності та навчальний менеджмент : навч. посіб. / [Г. М. Романова, В. Артюшина, Л. М. Журавська, Л. А. Колесніченко та ін.] ; за заг. ред. М. В. Артюшиної. – К. : КНЕУ, 2008. – 336 с.
9. Чобітько М. Г. Теоретико-методологічні засади особистісно орієнтованої професійної підготовки майбутніх учителів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / М. Г. Чобітько. – К., 2007. – 39 с.

УПРАВЛІНСЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ КЕРІВНИКА ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В УМОВАХ РИНКОВОЇ ЕКОНОМІКИ

Заакцентовано увагу на важливості певних управлінських функцій керівника професійно-технічного навчального закладу (ПТНЗ) в умовах ринкової економіки, представлено структуру його управлінської компетентності, висвітлено результати опитування керівників ПТНЗ щодо їхньої законодавчої обізнаності.

Ключові слова: керівник професійно-технічного навчального закладу, управлінська компетентність, правова компетентність.

Акцентируется внимание на важности определенных управленческих функций руководителя профессионально-технического учебного заведения (ПТУЗ) в условиях рыночной экономики, представлена структура его управленческой компетентности, отражены результаты опроса руководителей ПТНЗ относительно их законодательной осведомленности.

Ключевые слова: руководитель профессионально-технического учебного заведения, управленческая компетентность, правовая компетентность.

In the article it is paid attention to the importance of certain administrative functions of the head of vocational education institution (VEI) in conditions of market economy, presented the structure of his management competence, highlighted the results of heads surveying in VEI for their legal awareness.

Keywords: the head of vocational education institution, management competence.

Кардинальні соціально-економічні й політичні реформи в країні суттєво змінили сутність управлінської діяльності керівника ПТНЗ, його функції, призвели до значного ускладнення управлінських завдань, сприяли зростанню її соціальної значущості. Осмислення радикальних змін у суспільстві взагалі та освітній сфері зокрема спонукають по-новому оцінювати суть і значимість управління, роль, місце, й головне – управлінські характеристики керівника, необхідні йому для ефективного управління ПТНЗ.

Вагомий внесок у дослідження проблем управлінської діяльності керівників ПТНЗ здійснили Г. Єльнікова (*адаптивна управлінська діяльність керівників ПТНЗ*), В. Олійник (*маркетингова діяльність керівника ПТНЗ*), В. Свистун (*управлінська компетентність керівників ПТНЗ в умовах децентралізації управління професійно-технічної освіти*), Л. Сергеева (*технологізація професійної діяльності керівників ПТНЗ*), В. Болгаріна (*комунікативна компетентність суб'єктів управління ПТНЗ*), Ю. Палькевич (*економічна компетентність керівника ПТНЗ*), Л. Петренко (*інформаційно-аналітична компетентність керівників ПТНЗ*), Т. Чернова (*професійна компетентність заступника директора з*

навчально-виробничої роботи у ПТНЗ). Проте в наукових дослідженнях незначна увага приділяється проблемам розвитку управлінської компетентності керівника ПТНЗ.

Мета статті – зацентувати увагу на важливості певних управлінських функцій керівника ПТНЗ в умовах ринкової економіки, представити структуру управлінської компетентності керівників ПТНЗ, висвітлити результати опитування керівників ПТНЗ щодо їхньої законодавчої обізнаності.

Управлінська діяльність керівників у системі ПТО є одним з основних чинників забезпечення випереджувального розвитку цієї системи, спрямованої на максимальне задоволення освітніх потреб особистості, вітчизняної економіки у кваліфікованих робітниках. Оскільки ефективність функціонування ПТНЗ у швидкозмінних умовах ринкової економіки залежить, в першу чергу, від управлінського потенціалу його керівника.

Оскільки «директор державного ПТНЗ призначається на посаду за результатами конкурсу шляхом укладення з ним трудового договору (контракту) спеціально уповноваженим центральним органом виконавчої влади у сфері професійно-технічної освіти, міністерствами та іншими центральними органами виконавчої влади, яким підпорядковані ПТНЗ» (стаття 24. Закону «Про професійно-технічну освіту»), то вимоги до особистості керівника ПТНЗ, його управлінських здатностей й напрямів управлінської діяльності обґрунтовуються й висувуються Міністерством освіти і науки України (МОНУ). Так, наприклад, на Всеукраїнській нараді з питань розвитку ПТО (3 грудня 2013 р.), керівництво МОНУ наголосило на тому, що без розуміння стратегії розвитку свого регіону, знання ситуації на ринку праці – немає і бачення розвитку навчального закладу, тому кожен директор ПТНЗ повинен знати свої резерви, бачити перспективу розвитку регіону, його демографічну ситуацію, потреби ринку праці. Особливу увагу було приділено питанням оптимізації часу керівника ПТНЗ, критеріям та вимогам до роботи керівника закладу [8].

Управлінська діяльність керівника в системі ПТО, пов'язана з цілеспрямованою реалізацією специфічних управлінських функцій (проектування, моделювання, планування, організація, регулювання, координація, мотивування, контролювання, оцінювання) на основі пізнання, усвідомленні і використання об'єктивних законів і закономірностей управління з метою забезпечення оптимального функціонування та підвищення конкурентоспроможності ПТНЗ. Тому, на нашу думку, необхідно акцентувати увагу керівників ПТНЗ на усвідомлення важливості й необхідності в їх

управлінській діяльності таких функцій як: *цілевизначення* (складний процес вибору мети функціонування ПТНЗ, яка визначає загальну спрямованість діяльності ПТНЗ, його склад (підрозділи, персонал) і структуру, є основою вирішення найбільш важливих і стратегічних завдань ПТНЗ й визначає зміст проектування і планування), *прогнозування* (передбачення можливих змін зовнішнього і внутрішнього середовища ПТНЗ та їх врахування при управлінні), *інноваційна* (управління розвитком ПТНЗ на основі поточного впровадження й перспективного розроблення (і адаптації) нових засобів та форм навчання, виробництва (технологій), а також нових форм організаційного функціонування), *інтеграційна* (метафункція управління, сутність якої полягає в координації всього: окремих і загальних аспектів, завдань, напрямів управлінської діяльності й надання їм більш цілісного й несутеречливого характеру), *маркетингова* (дослідження внутрішнього і зовнішнього ринку праці, планування асортименту спеціальностей, планування й здійснення «збуту» – працевлаштування випускників, вплив на навчальний заклад й управління навчально-виховним процесом), *представницька* (представлення керівником інтересів ПТНЗ на різних рівнях внутріорганізаційної вертикалі, а також в різних взаємодіях ПТНЗ із зовнішнім оточенням), *стабілізаційна* (збереження усталеності внутріорганізаційного функціонування і забезпечення «виживання» ПТНЗ в умовах зовнішнього середовища, що динамічно змінюється).

З позицій сучасних теорії і практики менеджменту керівник ПТНЗ має оволодіти й використовувати в управлінській діяльності «трансформуюче лідерство» (*Transformational Leadership*) – стиль управління, орієнтований на досягнення довгострокових змін в організації, й характеризується тим, що лідер пропонує певне бачення розвитку організації надихає працівників. Трансформація – це зміна *культури* організації і стереотипів поведінки її працівників для того, щоб вийти на новий, вищий рівень фінансової й виробничої діяльності [2, с. 391].

На сьогодні існує низка підходів до вивчення управлінської діяльності. Це: мікроаналіз, емпіричний, з позицій психологічної теорії діяльності, рольовий, діменціональний, нормативний, функціональний; проте, не дивлячись на велику кількість досліджень із даної проблеми, сьогодні відсутня цілісна й узагальнена структура управлінської діяльності, що утруднює визначення структури управлінської компетентності керівників ПТНЗ.

Виходячи з аналізу досліджень і підходів до розуміння структури компетентності керівників різних галузей професійної діяльності, враховуючи особливості розвитку та прояву управлінської компетентності в

умовах навчального закладу, а також спираючись на думку Дж. Равена, що «компетентність багатокомпонентна, що багато її компонентів відносно незалежні один від одного і що самі компетентності мають якості кумулятивності і взаємозамінності» [6, С. 75], нами пропонується структура управлінської компетентності керівників ПТНЗ:

загальнолюдська компетентність – це сукупність духовних, практичних надбань суспільства, які відображають історично досягнутий рівень розвитку суспільства і втілюються в результатах продуктивної діяльності, яка включає такі складові: загальнокультурну, моральну, політичну, соціальну, інформаційну, етичну, екологічну, валеологічну;

загальнонаукова компетентність – це підготовленість, здатність і потреба враховувати закономірності функціонування і розвитку науки, структури і динаміки наукової діяльності, теоретичне розуміння науки і певних способів і критеріїв її раціональної участі в розвитку суспільства, взаємодії науки з іншими сферами матеріального та духовного життя суспільства, і яка включає такі складові: методологічну, теоретичну, методичну, дослідницьку;

загальнопрофесійна компетентність – це загальна підготовленість до виконання управлінської діяльності, яка включає такі складові: менеджерську, педагогічну, психологічну, економічну, правову, комунікативну;

професійна компетентність – це підготовленість до виконання професійної діяльності за професійною спеціалізацією, яка включає такі складові: технологічну, функціональну;

управлінсько-функціональна компетентність – це підготовленість до виконання управлінських функцій на різних ієрархічних рівнях, яка включає такі складові: стратегічну, організаційну, управління персоналом, маркетингову;

особистісна компетентність – це підготовленість до розвитку і саморозвитку як суб'єкта управлінської діяльності, яка включає такі складові: мотиваційну, аутопсихологічну, регулятивну, адаптивну, навчальну.

Структура управлінської компетентності керівників ПТНЗ не претендує на повноту, але, на нашу думку, охоплює багато важливих аспектів управлінської компетентності, типових для ефективних управлінців освітньої галузі. Запропоновані нами компоненти управлінської компетентності керівників ПТНЗ відображають необхідний рівень підготовленості для здійснення ефективної управлінської діяльності і дозволяють на якісній новій основі розвивати управлінську компетентність керівників ПТНЗ.

Функціонування ПТНЗ забезпечується значною низкою нормативно-правових документів (закони «Про освіту», «Про професійно-технічну освіту» та ін., укази Президента України, постанови й розпорядження Кабінету Міністрів, постанови Верховної Ради, накази й листи МОН, Мінпраці, Мінсоцполітики, накази і листи Державної інспекції навчальних закладів, Держнаглядохоронпраці, Держказначейства тощо [4, с. 113-145]), які регулюють загальні питання освітянської галузі, управління у сфері ПТО, ліцензування освітніх послуг, державні стандарти ПТО, акредитацію й атестацію навчальних закладів, прийом до навчальних закладів, платні навчальні послуги, організацію навчального процесу, охорону праці, соціальне та стипендіальне забезпечення учнів, трудову діяльність й оплату праці в навчальних закладах, фінансово-господарську діяльність тощо.

Забезпечення дотримання вимог законодавства, кваліфікованого його застосування вимагає підвищення рівня правової компетентності керівника ПТНЗ, яка є обов'язковим компонентом його управлінської компетентності. Інколи доводиться спостерігати, як посадові особи, освічені, фахово підготовлені, з розвиненими професійними, управлінськими здібностями, зазнають матеріальних, моральних збитків, оскільки не володіють необхідним рівнем правових знань, правових норм управління, організації і діяльності навчального закладу.

До речі, науковці, які досліджують соціально-психологічні основи управлінської діяльності, до загальних принципів управління (соціальна спрямованість, об'єктивність і гласність, системність і комплексність) відносять принцип *законності в управлінській діяльності*, який полягає в тому, що вона (управлінська діяльність) регулюється нормами права й будь-які акти управління мають спиратися на вимоги закону поза залежністю від практичної необхідності, місцевих умов й інтересів справи [1, с. 16].

В управлінській діяльності сучасного керівника ПТНЗ особливе місце займають *законодавчі акти України з питань освіти*. В умовах побудови правової держави питання впливу правових норм на свідомість, поведінку й діяльність керівників ПТНЗ набувають усе більшого значення. Законодавчі норми установлюють правовий статус навчального закладу, суб'єктів ПТО, регулюють відносини в управлінні системою ПТО, її фінансове забезпечення. Усвідомлення керівниками законодавства в сфері освіти та здатність дотримуватися правових норм при вирішенні тієї чи іншої управлінської ситуації є необхідними. В процесі управління ПТНЗ не можуть не виникати обставини, що потребують правового вирішення.

Управління ПТО регламентують нормативно-правові акти, норми яких передбачають урегулювання відносин саме в цій освітній галузі (законодавство України «Про освіту», «Про професійно-технічну освіту»; накази МОНУ тощо). Оскільки до основних напрямів діяльності ПТНЗ належать навчально-виробнича, навчально-виховна, навчально-методична, фінансово-господарська та виробничо-комерційна, то керівники ПТНЗ мають чітко знати основи чинного законодавства, способи правового врегулювання трудових, адміністративних, господарських відносин, постійно оновлювати правові знання тощо. З цього приводу заслуговує на увагу запропонований директором обласного навчально-методичного центру ПТО у Черкаській області Н. Д. Проценко орієнтовний перелік документів [5], які унормовують діяльність заступників з навчально-виробничої, навчально-виховної роботи та інших.

На нашу думку, правова компетентність керівника навчального закладу проявляється в процесі реалізації ним управлінських функцій і включає такі складові:

- знання українського законодавства та інших нормативно-правових актів, основних сфер та механізмів правового регулювання діяльності навчального закладу та його суб'єктів;
- уміння виділяти правові аспекти в управлінських ситуаціях та визначати можливість їх розв'язання правовими засобами;
- здатність аналізувати управлінську ситуацію з правової точки зору та передбачати правові наслідки прийнятих рішень;
- здатність дотримуватися правових норм у фінансово-економічних відносинах тощо.

Дослідження проблеми розвитку саме правової компетентності керівників системи ПТО зумовлено низкою обставин, а саме: специфікою їх управлінської діяльності, яка пов'язана з необхідністю дотримання норм чинного законодавства в організації навчально-виховного й навчально-виробничого процесів в ПТНЗ, а також професійним стандартом нового типу на групу професій «Керівники підприємств, організацій, установ» [3], в якому перелік обов'язків керівника починається з такого: «керує відповідно до чинного законодавства виробничо-господарською, фінансово-економічною та іншою діяльністю», а розділ, в якому зазначається перелік того, що повинен знати керівник також починається з законодавчих та нормативних правових актів, що регламентують виробничо-господарську, фінансово-економічну та іншу діяльність [3, с. 225-226].

З метою з'ясування знань законодавчої бази управління ПТО керівниками ПТНЗ нами було розроблено комплекс тестових завдань [7], в основу яких покладено Закон України «Про професійно-технічну освіту» й проведено опитування. Респондентам було запропоновано 36 тестових завдань, які охоплюють всі розділи Закону.

Результати тестування директорів ПТНЗ (52 особи), заступників з навчально-виробничої роботи (20 осіб) і кадрового резерву керівників ПТНЗ (25 осіб) показали незадовільний рівень знань положень Закону України «Про професійно-технічну освіту». Так, на запитання, які стосувалися *управління та організації професійно-технічної освіти* (розділ II), 14 % респондентів не змогли дати відповідь, 32 % – відповіли правильно лише на 1 питання, 28 % – на 2 питання, 15 % – на 3 питання, 3 % відповіли на 7 питань й жоден респондент не відповів правильно на всі питання. Більшість керівників ПТНЗ (в середньому 76 %) не відповіли на запитання щодо **повноважень державних органів управління професійною освітою (спеціально уповноваженого центрального органу виконавчої влади у сфері ПТО; міністерства та інших центральних органів виконавчої влади, яким підпорядковані ПТНЗ; Ради міністрів Автономної Республіки Крим, обласних, Київської і Севастопольської міських державних адміністрацій та створених ними органи управління ПТО).**

На питання, які стосувалися розділу III *«Професійно-технічні навчальні заклади»*, 66 % (в середньому) респондентів відповіли правильно. Однак нами виявлено, що, по-перше, 50 % респондентів не знають, що загальні збори (конференція) колективу навчального закладу у межах своїх повноважень можуть визначати та рекомендувати кандидатури на посаду директора ПТНЗ (стаття 23 «Органи громадського самоврядування професійно-технічного навчального закладу»), по-друге, 8 % респондентів (в тому числі – 4 директори ПТНЗ) не знають нормативного терміну звітування перед загальними зборами (конференцією) колективу навчального закладу (стаття 24 «Керівник професійно-технічного навчального закладу»).

Аналізуючи результати відповідей щодо змісту статей розділу IV *«Організація навчального процесу в професійно-технічних навчальних закладах»*, ми звернули увагу на те, що 55 % заступників з навчально-виробничої роботи не знають норм статті 27 «Навчальний та канікулярний час учня, слухача» щодо тривалості навчального семестру, який визначається навчальним планом; 100 % опитаних не компетентні щодо порядку кваліфікаційної атестації учнів, слухачів та присвоєння їм кваліфікації

(стаття 26 «Контроль знань, умінь та навичок учнів, слухачів, їх кваліфікаційна атестація»).

Компетентними щодо змісту розділу V «Зміст професійно-технічної освіти» виявилися лише 30 % (в середньому) опитаних, з них: лише 19 % знають, що нормативно-правовим актом про організацію професійно-технічної освіти є Державний перелік професій з підготовки кваліфікованих робітників у ПТНЗ (стаття 31 «Державний перелік професій з підготовки кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах»); 55 % – періодичність оновлення типових навчальних планів і типових навчальних програм (стаття 35 «Оновлення змісту професійно-технічної освіти»).

Порядок накладання дисциплінарного стягнення, відрахування з ПТНЗ, створення фондів матеріального заохочення учнів, слухачів ПТНЗ (розділ VI «Суб'єкти професійно-технічної освіти») знають лише 41,5 % опитаних.

Знання змісту статей розділу VII «Особливий соціальний захист учнів, слухачів професійно-технічних навчальних закладів» показали 69 % опитаних, а розділу VIII «Педагогічні працівники» – лише 20 %. Обізнаність у фінансово-економічних відносинах у галузі ПТО (розділ IX) продемонстрували 69 % опитаних. Зміст розділу X «Міжнародне співробітництво» виявився актуальним для 52 % опитаних.

Отже, результати опитування керівників ПТНЗ дозволяють констатувати недостатній рівень знань законодавчих основ управління ПТО. На нашу думку, підвищення рівня правової компетентності керівників ПТНЗ можна досягнути шляхом організації курсів підвищення кваліфікації, орієнтованих на вивчення правової теорії і практики в галузі ПТО, постійно діючого правового лекторію на базі обласних навчально(науково)-методичних центрів ПТО, наукових досліджень з проблем розвитку правової компетентності керівників ПТНЗ, розширення правового консультування на сторінках науково-методичних видань, видання науково-методичних рекомендацій тощо.

Запропонована структура управлінської компетентності керівника ПТНЗ визначає напрями, за якими кожен керівник чи претендент на цю посаду має розвиватися, оскільки трансформаційні процеси в управлінні ПТО потребують лідера-керівника, здатного трансформуватися.

Список використаних джерел

1. Каменская В.Г. Социально-психологические основы управленческой деятельности: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 160 с.
2. Кох Р. Менеджмент и финансы от А до Я / пер. с англ. В. Швецова, под. ред. Ю.Н. Каптуревского. – СПб.: Издательство «Питер», 1999. – 496 с. – (Серия «Теория и практика менеджмента»).
3. Мельник С.В. Освітньо-професійні стандарти у контексті реформування підготовки кадрів / С.В. Мельник. – Луганськ: Віртуальна реальність, 2008. – 278 с.
4. Освіта в Україні: нормативно-правове регулювання: систематичне видання. – 2012. – № 3. – 191 с.
5. Проценко Н.Д. Управлінський інструментарій для керівників ПТНЗ / Н.Д. Проценко // Проектирование образовательного пространства – современные ориентиры: тезисы докладов I-ой Междунар. науч.-практ. конф. (24-26 октября 2012 г.). – Днепропетровск: ГУЗ «МВПУ ПИТ», 2012. – С. 38–42.
6. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы / Дж. Равен : пер. с англ. – М.: Когито-Центр, 1999. – 144 с.
7. Свистун В.І. Керівнику ПТНЗ : законодавчі норми управління в тестових завданнях: навч.-метод. посіб. для керівників установ ПТО, директорів ПТНЗ / Свистун В.І. – К.: Азбука, 2013. – 38 с.
8. Я <http://www.mon.gov.ua/ua/department/profteh/>

КАЙДЗЕН-МЕТОДИКА У ПРОФЕСІЙНОМУ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Висвітлюється питання використання методики «кайдзен» у професійному розвитку особистості. Констатуючи нестачу вітчизняних структурованих досліджень з означеної проблематики, автор аналізує публікації зарубіжних авторів, зупиняючись на принципах, які дозволяють значно підвищити продуктивність праці, забезпечити прогрес, який виправдовує себе в довгостроковій перспективі.

Наголошуючи на необхідності впровадження корпоративної культури в навчальних закладах, формування управлінської культури, націленої на постійне вдосконалення, автор наголошує на потребі впровадження практики, яка фокусується на безперервному вдосконаленні навчально-виробничого процесу, розробці допоміжних бізнес-планів, стратегічного управління, а також на всіх аспектах життя організації, планомірного поліпшення у всіх галузях життєдіяльності людини: трудовій, громадській та особистій.

Ключові слова: кайдзен, гемба, безперервний процес вдосконалення, управлінська культура.

Изложены вопросы использования методики «кайдзен» в профессиональном развитии личности. Констатируя недостаток отечественных структурированных исследований по данной проблематике, автор анализирует публикации зарубежных авторов, останавливаясь на принципах, которые позволяют значительно повысить производительность труда, обеспечить прогресс, который оправдывает себя в долгосрочной перспективе.

Подчеркивая необходимость внедрения корпоративной культуры в учебных заведениях, формирования управленческой культуры, нацеленной на постоянное совершенствование, автор подчеркивает потребность внедрения практики, которая фокусируется на непрерывном совершенствовании учебно-производственного процесса. Разработка бизнес-планов, стратегического управления приведёт к планомерному улучшению во всех областях жизнедеятельности сотрудника: трудовой, общественной и личной.

Ключевые слова: кайдзен, гемба, непрерывный процесс совершенствования, управленческая культура.

The article talks about using «Kaizen» game methods in managing the development of a skills training institution. It states the lack of Ukrainian structured research of this issue. The author also analyzes the publication of international authors, paying specific attention to the principles allowing to drastically increase the labour productivity, and maintain ongoing sustainable progress.

Stressing the need for implementing corporate culture in training institutions as well as the necessity to form specialized management culture targeted at constant improvement, the author underscores the importance of implementing practices that focus on constant improvement of the training process, development of business plans, strategic management, as well as other aspects of the training institutions' operation. The author also underlines the importance of planned improvement in all areas of human activity: labour, social, and personal.

Keywords: Kaizen, gemba, continuous improvement, management culture

З погляду ефективності управління розвитком навчального закладу, першорядного значення набуває професіоналізм персоналу та узгодження мотивацій управлінської ланки освітян з інтересами роботодавців і громади. Виникає необхідність формувати нову культуру, орієнтовану на постійне зростання ефективності, яка стимулює аналіз існуючих викликів, постійне вироблення пропозицій, безперервне поліпшення процесу та поширення знань про можливості поліпшення роботи педагогічного колективу.

У зв'язку з цим одним з ключових механізмів корпоративного управління виступає механізм формування ефективних команд, спрямований на забезпечення високого рівня керованості педагогічних колективів.

Кожного разу, коли працівник бачить якусь можливість зробити свою роботу краще, він має впровадити ці зміни та відповідним чином змінити стандарти виконання окремих дій. На наш погляд, максимальну ефективність від перетворень у навчальному закладі забезпечить індивідуальна траєкторія кожного учасника навчально-виробничого процесу, створена з використанням найбільш відповідних інструментів розвитку, вибраних на основі аналізу всіх представлених концепцій, і адаптована для потреб конкретного закладу освіти.

Розглядаючи сучасні концепції підвищення ефективності, що дозволяють впроваджувати нові методи роботи і досягати стійких перетворень, направлених на створення максимально ефективних начально-науково-виробничих систем професійних навчальних закладів, що постійно удосконалюються, зупинимось на ще не дуже відомій в Україні концепції безперервного вдосконалення.

Розроблений в Японії підхід до організації діяльності, заснований на здоровому глузді, самодисципліні, порядку та економії, називається «кайдзен» (англ. kaizen; яп. 改善 – «неперервне вдосконалення», «поліпшення» або «зміна на краще»). Це сучасна японська філософія та практика, яка фокусується на безперервному вдосконаленні процесів управління діяльністю, всіх інших аспектів життя організації [4]. «Кайдзен» є філософією безперервного вдосконалення усередині самого працюючого колективу, коли поліпшення досягаються постійними невеликими кроками, але сумарний ефект від цих вдосконалень є не менш вагомим, ніж ефект від значних інвестицій тощо. Використання кайдзен-методики – це впровадження корпоративної культури і управлінських рішень, які стимулюють співробітників постійно пропонувати поліпшення та впроваджувати їх в режимі щоденної роботи.

Мета статті – проаналізувати зарубіжний досвід застосування системи кайдзен та адаптувати позитивну практику формування корпоративної культури в професійному розвитку особистості.

Книги і матеріали про стратегії «кайдзен» почали публікуватися англійською мовою з 1995 року. Незважаючи на запевнення Європейського Японського центру про те, що знання про систему кайдзен на Заході поширені досить широко, зазначені матеріали були написані не японськими, а західними фахівцями і давали досить поверхове розуміння підходу кайдзен [6, с. 10].

У 1985 р. Масаакі Імаї (Masaaki Imai) заснував інститут Кайдзен (KAIZEN Institute). На сьогоднішній день KAIZEN Institute консулює як виробничі компанії, так і компанії, що працюють у сфері послуг: банки, лікарні, готелі, навчальні заклади і навіть державні організації. Немає такої моделі бізнесу, для якої не підходить кайдзен. Ця міжнародна консалтингова компанія має представництва у всіх регіонах світу. Коли компанія чітко уявляє, що таке філософія «Кайдзен», вона може досягти переваги в бізнесі, стати компанією світового рівня. Поява в 2004 і 2005 рр. у перекладі російською мовою двох книг М. Імаї дають більш глибокі знання про систему і дозволяють застосовувати її ідеї у практичному менеджменті.

Виникла система «кайдзен» і вперше стала застосовуватися у післявоєнні роки низкою японських компаній для відновлення виробництва та поліпшення внутрішніх процесів, що відбуваються на підприємстві. Поступово філософія «Кайдзен» була оцінена і набула поширення у більшості країн, що розвиваються. Після того, як в 1986 році в світ вийшла книга М. Імаї «Кайдзен: ключ до успіху японських компаній» («Kaizen: The Key to Japan's Competitive Success»), термін «кайдзен» здобув популярність у всьому світі та став позначенням однієї з головних концепцій теорії менеджменту. «Кайдзен» пояснює, чому японські компанії не зупиняються в своєму розвитку.

Ідеї кайдзен з формування особливої управлінської культури компанії, націленої на постійне вдосконалення, лежать в основі багатьох сучасних концепцій менеджменту, таких як «Бережливе виробництво» («Lean Production»), «Загальний контроль якості» («Total Quality Control») та ін.

Якщо розглядати філософію «Кайдзен» як систему вдосконалення особистості, то вона має на увазі планомірне поліпшення у всіх областях життєдіяльності людини: трудової, громадської і особистої. Коли ж мова йде про застосування принципів кайдзен у роботі підприємства, організації, установи, то під цим терміном слід розуміти систему вдосконалення

діяльності, як цілком структури, так і її структурних підрозділів, виключно за рахунок внутрішніх резервів.

Західний менеджмент, орієнтовний на інновації – масштабні зміни зі значними інвестиціями, що дозволяє забезпечити технологічний прорив, передбачає кардинальну зміну, на якій зосереджена основна увага. Кайдзен – найчастіше спокійний і не надто політичний процес. Проте значні за обсягом інвестиції подібні до одиночного пострілу і дають результати часто неоднозначні, та й ефект, що отримується після впровадження проекту, з часом починає зменшуватися. Це пов'язано з тим, що нова технологія швидко починає застарівати, ефективність поступово знижуватися, поглинаючись існуючою корпоративною культурою.

Процес «кайдзен», заснований на здоровому глузді і малих витратах, забезпечує неухильний прогрес, який виправдовує себе в довгостроковій перспективі. Кайдзен – це ще і підхід, що характеризується малим ризиком та невеликими інвестиціями, що вміть окупаються.

Дослідники виділяють різну кількість ключових принципів, на яких ґрунтується кайдзен. Зазвичай в їх число включають такі принципи:

фокус на клієнтах – для компанії, що використовує кайдзен, найбільше важливо, щоб її продукція (послуги) задовольняли потреби клієнтів;

безперервні зміни – принцип, що характеризує саму суть кайдзен, тобто, безперервні малі зміни у всіх сферах організації – постачанні, виробництві, збуті, особистісних взаємин і так далі;

відкрите визнання проблем – всі проблеми відкрито виносяться на обговорення (там, де немає проблем, вдосконалення неможливо);

пропаганда відкритості – мала ступінь відособленості (особливо порівняно із західними компаніями) між відділами та робочими місцями;

створення робочих команд – кожен працівник стає членом робочої команди та відповідного гуртка якості (новий для організації працівник входить також до складу клубу «перволіток»);

управління проектами за допомогою міжфункціональних команд – жодна команда не буде працювати ефективно, якщо вона діє тільки в одній функціональній групі. З цим принципом тісно пов'язана притаманна японському менеджменту ротація;

формування «підтримуючих взаємин» – для організації важливі не тільки і не стільки фінансові результати, скільки залученість працівників у її діяльність та хороші взаємини між працівниками, оскільки це неминуче (хай і не в цьому звітному періоді) приведе організацію до високих результатів;

розвиток по горизонталі (особистий досвід повинен ставати надбанням всієї компанії);

розвиток самодисципліни – вміння контролювати себе і шанувати як самого себе, так і інших працівників та організацію в цілому;

самовдосконалення (привчити себе визначати питання, за які особисто відповідатимеш, на відміну від тих, за які відповідатимуть інші та починати з вирішення власних завдань);

інформування кожного співробітника – весь персонал повинен бути повністю інформований про свою компанію;

делегування повноважень кожному співробітникові – передача певного обсягу повноважень кожному співробітникові. Це стає можливим завдяки навчанню за багатьма спеціальностями, володінню широкими навичками і вміннями тощо.

аналіз того, що відбувається на підприємстві, і дію на основі фактів (робити висновки, спираючись тільки на достовірні дані);

усунення основної причини та запобігання рецидивів (не плутати причину проблеми з її проявами).

вбудова якості в процес (якість повинна вбудовуватися в процес. Перевірка не створює якості);

стандартизація (потрібні методи, що дозволяють закріпити досягнутий успіх) [9].

Головна мета застосування кайдзен-методики – виховання мислячих у напрямі безперервного вдосконалення організації працівників. З цією метою доцільно заохочувати колектив до обговорення з керівниками своїх пропозицій і прийняття по них негайних заходів, не чекаючи розгляду і ухвалення офіційного рішення по впровадженню. На перших етапах не слід чекати великої вигоди від кожної пропозиції, але необхідно забезпечити залучення максимального числа співробітників до процесу. А потім, коли правильне відношення до вдосконалення стане частиною корпоративної культури, кількість пропозицій переросте в якість, забезпечивши організації, установі стійку тривалу перевагу.

На думку Ю. Васильченка, підхід до організації часу з точки зору кайдзен – це використання та аналіз статистичних даних. Така методика вимагає, щоб досліджувані ситуації і проблеми були виражені в чисельній формі. Завдяки цьому керівник звикає працювати з достовірними даними, не керуючись інтуїцією і «внутрішнім голосом». Вирішуючи статистичну проблему, при зборі даних доводиться весь час звертатися до її джерела, такий підхід сприяє формуванню процесного мислення [2]. Опора на реа-

льність, стверджує Г. Емерсон (Harrington Emerson), передбачає позбавлення від ілюзій, що в результаті наших зусиль, ми, можливо і не так, як хотілося, але все ж просуватися вперед. Відсутність чітких термінів, ясних нормативів, підміна твердих планів сумнівним передбаченням створює самообман [10].

Як має поводитися керівник, який вирішив використовувати систему кайдзен у своїй компанії? На думку М. Імаї, насамперед, він повинен добре знати, що відбувається там, де безпосередньо виробляється продукція чи послуга — наприклад, в заводських цехах. Це місце в концепції «кайдзен» називається «гемба». Керівник має регулярно відвідувати гемба — тільки там він знаходиться в «центрі світобудови» компанії. Він має проводити на гемба набагато більше часу, ніж за власним робочим столом. Тому що вся інформація, яка надходить до нього про стан справ на гемба у вигляді звітів електронною поштою, це сфабриковані дані. Адже їх збирають для керівника його підлеглі. Якщо керівник не знає, який поточний стан справ на гемба та що там зараз відбувається, то він не може ефективно керувати компанією [7].

Система може ефективно працювати в будь-якій компанії, організації, установі, що створює власний товар або послугу. Наприклад, у банку гембою є операційний зал, у готелі — місце, де зустрічають клієнтів, у навчальному закладі — фойє, аудиторія.

Природно, що, досягнувши успіху, де хто з керівників прагне до того, щоб здійснити все і відразу, тут і зараз. Ідеологія ж «кайдзен» передбачає методичне, поступове і довгострокове вдосконалення окремих елементів. Впровадження цієї системи може дати видимий ефект через кілька років. Так що система «кайдзен» застосовна для компаній будь-якої величини і в будь-яких галузях. Адже суть цього методу в тому, як люди ставляться до своєї роботи, та, як вони сприймають цінність, яку створюють для клієнта [3]. Отже, «кайдзен» цікавий для персональної організації діяльності такими складовими: орієнтацією на процес, а не на результат; використанням статистичних даних при аналізі діяльності та прийнятті рішень; застосуванням циклів підтримки існуючого рівня діяльності та внесення змін (цикли SDCA: Стандартизуй → виконуй → перевіряй → впливай і PDCA: плануй → виконуй → перевіряй → впливай) [2].

Щоб змінити показники діяльності слід докласти зусиль до поліпшення перебігу самого процесу. Для цього необхідні метрики і стандарти (еталони) — як для процесів, так і для результатів. М. Імаї наголошує, «...якщо ми маємо справу з вдосконаленням (improvement), нам слід пра-

цювати з показниками, орієнтованими на процес» [8, с. 72]. Саме порядок – одне з основних положень методики кайдзен, де акцент робиться на «людський фактор», на те, що люди постійно мають вишукувати можливості для поліпшення своєї діяльності.

Щоб виконувати роботу невимушено, необхідно краще розуміння того, що відбувається у повсякденній діяльності. Стратегічні результати – прямі наслідки процесів діяльності, здійснюваних щодня. «Кайдзен» називає процеси механізмами поставки результатів, і як наслідок, на довгострокові результати можна істотно впливати, тільки вдосконалюючи процеси діяльності.

Наприклад, в японських школах є предмет, який називається «Мала справа». Людей з дитинства вчать того, що і мала, і велика справа однаково значущі, і що від дрібних недоробок можуть виникати великі проблеми. Часто повторюючи прислів'я «Біс криється у деталях», працівники мало роблять для того, щоб крок за кроком усувати невеликі недоліки в роботі [5]. Слід наголосити, що система «кайдзен» не буде працювати, якщо впроваджувати її примусово, адже примус ніколи не дає необхідних результатів. Співробітників потрібно не примушувати, а мотивувати. Наприклад, тих, чиї пропозиції з удосконалення були успішно впроваджені в організації, установі, можна нагороджувати грошовими преміями. Другий варіант – це нематеріальні стимули. Фотографію людини, яка подала найбільшу кількість пропозицій з вдосконалення, можна вивісити на Дошці пошани, відмітити на загальних зборах, написати про неї у регіональних засобах масової інформації. Варіантів багато, але головне — зміцнити в людях розуміння важливості філософії «Кайдзен», щоб вони думали про вдосконалення не заради нагороди, а просто тому, що хочуть робити свою роботу краще.

Відмінності традиційних систем управління від системи «кайдзен» полягають у зміщенні акцентів управлінської діяльності керівників, а саме: головна мета – з «перемогти конкурентів» на «завоювати споживачів»; пріоритет менеджменту – з «орієнтації на результат» на «орієнтацію на процес і результат»; відношення до персоналу – з «співробітники розглядаються як одна з статей витрат» на «співробітники розглядаються як головні активи»; навчання співробітників – з «проведення для певного кола співробітників» на «навчання всіх працюючих»; регламент, процедури – з «написано раз і на завжди» на «динамічні й розраховані на зміни»; розвиток менеджменту – з «керівники орієнтовані на вузьку спеціалізацію» на те, що «керівний склад володіє широким спектром навичок»; оцінка роботи

співробітників – з «оцінювання слабких сторін» на «оцінку сильних сторін»; гемба – розглядається як джерело постійних проблем на розгляд постійних покращень; роль керівника – з «незаперечного боса» на «тренера».

Безперервний процес вдосконалення (далі – БПВ) – це не тільки вивчення нових методів та інструментів, а й інша форма співпраці, що забезпечує збільшення самоорганізації на місцях за допомогою здібних працівників; особистої відповідальності всіх учасників; розвитку інноваційного потенціалу колективу. Причому, додаткового значення набувають вимоги до менеджерів. Поряд з професійною та методичною компетенцією, успіх залежить від наявності у них соціальної компетенції. Процес зміни поглядів відбувається «зверху вниз», і кращою гарантією успіху за допомогою БПВ є зразковий лідируючий менеджмент. Необхідні зміни в підході до роботи проводяться менеджерами, показуючи приклад співробітникам, які пізнають ці зміни і переймаються ними.

В організаціях що використовують технологію «кайдзен», БПВ складає найважливішу частину функціонування менеджменту. Він охоплює організацію (організаційну структуру, розподіл відповідальності, координацію, механізм контролю); управління (розмежування цілей, вибір тематики, формування команди); кваліфікаційні заходи (поведінковий тренінг, методичний тренінг); систематику (регулярність, документування, охоплення робочих бригад, інструменти); заохочувальну систему (заохочення раціоналізаторства, спеціальні системи морального та матеріального заохочення).

Кайдзен — комплексна концепція управління, яка, з одного боку, інтегрувала в собі багато широковідомих інструментів менеджменту, а з іншого — породила ряд нових ідей та інструментів, що з часом оформились у самостійні концепції управління. У кайдзен є свій зворотний бік – наслідок культурних японських традицій. У системі «кайдзен» дуже важко зберегти свою індивідуальність. Її не слід сприймати як модель, яку можна копіювати, а можливо використовувати як дзеркало, в якому потрібно розглядати власні сильні та слабкі сторони. За своїм змістом ідея «кайдзен» фокусується на постійному вдосконаленні методів управління. Індивідуальність її бачиться в тому, що вчення універсальне, і з маленькими змінами може бути застосоване до будь-якої системи життя.

Перспективи подальших досліджень можуть бути спрямовані на формування нових стандартів якості роботи, підвищення рівня відповідальності кожного члена команди за результат роботи, формування установок на безперервне вдосконалення своєї роботи, підвищення рівня згурто-

ваності колективу, розвиток комунікативних навичок, необхідних для спільного вироблення рішень тощо.

Список використаних джерел

1. Васильченко Ю. Л. Японская система Кайдзен и персональная организация времени [Электронный ресурс] / Юрий Васильченко. Режим доступа: <http://www.improvement.ru/zametki/kaizen/>.
2. Васильченко Ю. Л. Документирование процессов персональной деятельности. [Электронный ресурс] / Юрий Васильченко. Режим доступа: www.improvement.ru.
3. Виханский О. С. Японское чудо. [Электронный ресурс] // Свой бізнес. Режим доступа: <http://www.mgubs.ru/?news&id=810>.
4. Кайдзен. [Электронный ресурс] Википедия. Режим доступа: <http://uk.wikipedia.org/wiki>.
5. Куликов Г. В. Японский менеджмент и теория международной конкурентоспособности / Григорий Викторович Куликов. — М. : Экономика, 2000. — 247 с.
6. Коленсо М. Стратегия Кайдзен для успешных перемен в организации: эволюция и революция в организации. /Майкл Коленсо. — М.: ИНФРА-М, 2002. — 174 с.
7. Масааки Имаи. Кайдзен: ключ к успеху японских компаний — М.: Альпина Бизнес Букс, Приоритет, 2004 г. — 271 с.
8. Масааки Имаи. Гемба Кайдзен: путь к снижению затрат и повышению качества. — М.: Альпина Бизнес Букс, Приоритет, 2005. — 345 с.
9. Харрингтон Дж. Оптимизация бизнес-процессов: документирование, анализ, управление, оптимизация. / Харрингтон Джеймс, Эсселинг К. С., Ван Нимвеген Харм. — СПб.: АЗБУКА, БМикро, 2002. — 328 с.
10. Эмерсон Г. Двенадцать принципов производительности. /Гаррингтон Эмерсон // Управление — это наука и искусство. — М.: Республика, 1992. — 352 с.

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПТНЗ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

Розглядаються основні шляхи формування екологічної компетентності, охарактеризовані її компоненти, рівні сформованості в учнів професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ). Охарактеризовані причини, що сприяють закріпленню знань і формуванню ціннісного ставлення до власного здоров'я та довкілля, вихованню у людини відповідального ставлення до навколишнього середовища, здоров'я, як власного так і оточення, як до найвищих суспільних цінностей, характеризується сучасне суспільство, яке вимагає досягнення нової якості кінцевого результату освітньої діяльності в умовах євроінтеграції – формування екологічної компетентності випускника ПТНЗ.

Ключові слова: екологічна компетентність, професійно-технічні навчальні заклади, професійно-технічна освіта.

Рассматриваются основные пути формирования экологической компетентности, охарактеризованы ее компоненты, уровни сформированности у учащихся профессионально-технических учебных заведений (ПТУЗ). Охарактеризованы причины, способствующие закреплению знаний и формированию ценностного отношения к собственному здоровью и окружающей среды, воспитанию у человека ответственного отношения к окружающей среде, здоровью, как собственному так и окружающих, как к высшим общественным ценностям характеризует современное общество, которое требует достижения нового качества конечного результата образовательной деятельности в условиях евроинтеграции – формирования экологической компетентности выпускника ПТУЗ.

Ключевые слова: экологическая компетентность, профессионально-технические учебные заведения, профессионально-техническое обучение.

The article discusses the main ways of creating ecological competence, describe its components, levels of students in vocational education (VET). We characterize the causes that contribute to the consolidation of knowledge and formation of value attitude to their own health and the environment. Parenting human spirit responsible attitude of the environment, health, both own and others, as the highest social values characterize modern society that required to achieve a new quality of the final result of education in terms of European integration – formation of ecological competence of graduates of vocational schools. Education, in the spirit of responsible attitude to the state of the environment, the health of others, for their own health, as the highest social values characterize modern society, which requires the achievement of a new quality of the final result of the educational sphere in eurointegrational condition – the formation of environmental competence graduate student in vocational schools.

Keywords: environmental competence, vocational schools, vocational education.

Набуття екологічної компетентності – це складний процес, в основі якого є суперечності між професійними та індивідуальними складовими структури особистості. Її розвиток виступає результатом взаємодії зовнішніх, внутрішніх, індивідуальних, соціальних та інших чинників, які обу-

мовлені євроінтеграційними тенденціями соціуму. Саме сучасне суспільство, яке зазнає політичних та духовно-моральних змін вимагає нової якості кінцевого результату освіти – сформованої екологічної компетентності випускника професійно-технічного навчального закладу (ПТНЗ).

Потік інформації у сучасному світі вимагає застосування таких методів навчання, які дозволили б ефективно передавати доволі великий обсяг знань, забезпечили високий рівень оволодіння матеріалом, який вивчається. Інтерактивні технології навчання формують компетентність, критичне мислення та діалогове спілкування учнів ПТНЗ, розширюють їхні пізнавальні можливості у здобутті, аналізі та застосуванні інформації, є базою для формування умінь та навичок у майбутній професійній діяльності [1, 3]. Педагогічні технології мають відповідати деяким основним методологічним вимогам: *концептуальності* (кожній педагогічній технології притаманна опора на певну наукову концепцію, що містить філософське, психологічне, дидактичне та соціально-педагогічне обґрунтування досягнення освітньої мети); *системності* (педагогічній технології мають бути властиві ознаки логіки процесу, його цілісності); *можливості управління* (що передбачає можливість діагностичного планування, проектування процесу профнавчання, виховання, оволодіння майстерністю здорового способу життя); *ефективності* (сучасні педагогічні технології існують у конкурентних умовах і мають бути ефективними за результатами й оптимальними за витратами, гарантувати досягнення певного стандарту освіти). Модернізація професійного навчання в умовах євроінтеграції неможлива без актуалізації питання управління навчальним процесом, відтворення всіх навчальних дій, корекції навчального процесу, оперативного зворотного процесу з метою отримання гарантії досягнення запланованих результатів, виражених у діях тих, хто вчиться та послідовній орієнтації педагога на чітко сформульовані цілі навчання [8].

Система професійно-технічної освіти (ПТО) в Україні на сучасному етапі знаходиться на перетині питань використання традиційних технологій та інтерактивних методів та прийомів навчання [2]. Просвітницько-профілактична діяльність ПТНЗ має бути спрямована на формування екологічних знань, компетенцій молоді щодо охорони навколишнього середовища, наслідків небезпечної поведінки, вироблення навичок здорового способу життя, сприяння формуванню культури та позитивного ставлення до власного здоров'я [2, 3, 5]. Вирішення проблеми підготовки майбутніх кваліфікованих робітників якісно нового рівня потребує удосконалення навчального процесу шляхом пошуку та впровадження нових технологій

навчання не тільки спецпредметів, а й впровадження в ПТНЗ програм еколого-охоронної та здоров'яспрямовуючої діяльності, про що свідчать роботи Ю. Бойчука, О. Герасимчук, О. Гуренкової, Н. Величко, І. Павленко, Д. Кавторадзе, В. Капустіна, Л. Лук'янової [2]. Так, у працях О. Балакіревої, О. Вакуленко, Л. Ващенко, Л. Жаліло, Н. Комарової, Р. Левіна, С. Омельченко, О. Яременка висвітлені адаптовані до українського освітнього контексту міжнародні концептуальні засади щодо сприяння збереження здоров'я як теоретичні основи формування здорового способу життя. Вітчизняні теоретики та практики О. Беспалько, Н. Заверико, Н. Зимівець, О. Стойко, О. Пісоцька, В. Оржеховська, В. Петрович, Л. Сущенко, С. Терницька запропонували нові соціально-педагогічні технології формування здорового способу життя дітей та молоді [5]. Проблема здоров'язбереження пов'язана зі збільшенням у молоді кількості хронічних захворювань, характерних для зрілого віку. Формування способу життя людини особливо інтенсивно відбувається в підлітковому та юнацькому віці. Збереження здоров'я підростаючого покоління – це інвестиції в майбутнє країни, бо сприяє зменшенню дефіциту трудових ресурсів. Реалізація здоров'язберігаючої функції освіти має відбуватися через формування ціннісного ставлення до власного здоров'я і здоров'я оточення.

Мета статті полягає саме у висвітленні ідеї формування екологічної компетентності випускника професійно-технічного навчального закладу.

Удосконалення рівня екологічної компетентності учнів ПТНЗ є не тільки одним з основних напрямів реформування сучасної професійної освіти, а й актуальною проблемою наукового дослідження.

Поняття «екологічна компетентність» у тлумачних словниках трактується як «оволодіння особистістю екологічними знаннями та досвідом». Аналіз соціально-педагогічної та психологічної літератури з цього питання дозволив констатувати: екологічну компетентність можна розглядати як інтегральну якість особистості, яка включає певну систему екологічних знань, вмінь, навичок і засобів узагальнення різноманітних рішень у процесі виконання професійних завдань. Основним джерелом цього процесу є професійне навчання та досвід людини.

Провідними компонентами екологічної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників виступає рівень здобутих знань, умінь та навичок. Залежно від функціонування та розвитку цих складових компетентності, а також за ступенем інтеграції між собою, можна визначити рівні сформованості екологічної компетентності суб'єкта діяльності. Так, на

початковому рівні, особливого значення набуває підготовленість учнів, яка характеризується обсягом екологічних знань, умінь та навичок, способів їх відтворення на репродуктивному рівні. Ступінь навчання впливає на вибір форми екологічної підготовки й обумовлює успішність підготовленості у навчальному закладі. Екологічна підготовка виступає інтегральним показником, який включає здібності до професійної діяльності, якість якої визначає ефективність роботи ПТНЗ.

На стадії професійної адаптації учень набуває певного професійного досвіду. Подальше удосконалення професійної діяльності приводить до утворення в особистості стійких комплексів знань, умінь та навичок, способів вирішення професійних завдань, які є основами професіоналізму. На стадії майстерності екологічна компетентність набуває характеру екологічної культури [9].

Виходячи з розуміння екологічної підготовки як процесу розвитку екологічної компетентності, оволодіння досвідом майбутньої професійної діяльності, можна говорити, що компетентний спеціаліст прагне до самостійної освіти. Важливою особливістю екологічної компетентності людини є те, що вона реалізується в сьогоденні, але орієнтована на перспективу.

Отже, екологічну компетентність розглядають як інтегральну характеристику, яка визначає здатність особистості вирішувати типові екологічні завдання та проблеми, які виникають в реальних ситуаціях професійної діяльності, за допомогою отриманих знань та вмінь, набутого професійного та особистісного досвіду з екології. Визнано, що екологічна компетентність виступає показником внутрішнього, суб'єктивного змісту особистості, тобто суто її індивідуальною професійною характеристикою, що не може розглядатися лише як певний результат усвідомлення різноманітних зовнішніх впливів, перш за все професійних знань. Це певний підсумок цілеспрямованої внутрішньої праці, в процесі якої зовнішнє проходить через суб'єктивність особистості, переробляється та засвоюється нею, породжуючи усвідомлене вміння у конкретній ситуації вирішити конкретну професійну проблему та завдання, здатність самовдосконалюватися у своїй праці.

Готовність до формування екологічної компетентності визначається як певне структуроване утворення, що забезпечує необхідні внутрішні мотиви для успішного виконання професійних функцій та професійного зростання. Ця готовність не є природженим явищем, а набуває власного розвитку у результаті життєвого досвіду та навчання людини. Провідним у формуванні екологічної компетентності виступає постійне оновлення

знань, оволодіння новою інформацією для успішного вирішення особистісно професійних завдань з урахуванням екологічних аспектів.

Для створення педагогічної системи з формування ціннісного ставлення до екологопозитивної мотивації на збереження довкілля, здоровий спосіб життя, необхідно, перш за все, забезпечити умови для того, щоб всебічна діяльність учнівської молоді й педагогічного колективу мала екологоспрямований характер. Основна діяльність учнівської молоді – навчальна; окрім неї, учні беруть участь в різних виховних заходах. Навчання і виховання мають відповідати поставленим завданням збереження навколишнього середовища, зміцнення і збереження здоров'я.

Дієву природоохоронну діяльність у професійно-технічному навчальному закладі можна забезпечити за різними освітніми моделями, через зміст і технологічні особливості навчальної і виховної роботи. Так, однопредметна освітня модель формування навичок захисту довкілля базується на визначених навчальними планами і програмами окремих предметів, спецкурсів, які мають включатися до навчального плану підготовки з робітничої спеціальності за рахунок його варіативної частини (вибір предмета навчальним закладом). Багатопредметна модель передбачає екологізацію усіх навчальних дисциплін, як загальноосвітніх, так і загальнопрофесійних, професійно-теоретичних і професійно-практичних. За результатами досліджень різних авторів, оптимальною виявляється третя – комбінована або змішана освітня модель, яка передбачає поєднання переваг попередніх двох: екологізацію всіх навчальних предметів, введення спецкурсу та орієнтацію виховної і позанавчальної роботи на формування ціннісного ставлення до навколишнього середовища і позитивної мотивації на природоохоронну направленість виробничого процесу.

У типових навчальних планах і програмах вказані основні теми та питання, що дозволяє педагогу добирати відповідний матеріал. Для екологізації загальноосвітнього та професійно-теоретичного предмета при відборі інформації необхідно надати перевагу тій, що має найбільший екологоформуєчий потенціал. Так, для диктантів або перекладів з української мови добираються тексти, що містять інформацію про збереження довкілля, фактори, що впливають на його стан, запобіжні заходи по недопущенню аварій та екологічних катастроф [7]. До змісту дисциплін професійно-теоретичної підготовки робітників з професії «Плодоовочівник» доречно включити матеріал про значення для здоров'я людини кожного овоча або фрукта, технологія вирощування якого вивчається. Педагог має скласти такі ситуаційні задачі, при вирішенні яких яскраво і точно акцентується

увага учнів на вплив умінь та навичок практичної діяльності плодоовочівника на якість продукції, а значить і здоров'я людини. Викладання професійно-теоретичних і практичних дисциплін для будівельних професій вимагає включення інформації про організацію безпечного будмайданчика, дію будівельних матеріалів на шкіру людини, її дихальну систему, організм у цілому, на доцільність ергономічних положень в процесі роботи тощо. Аналогічно для фахових предметів промислових робітничих професій необхідно добрати навчальну інформацію про вплив матеріалів, умов праці на організм людини. Це допоможе закріпити знання з «Охорони праці» і сприятиме формуванню ціннісного ставлення до здоров'я людини та довкілля. В процесі екологізації будь-якого навчального предмета доцільно в учнів формувати навички самостійного пошуку інформації (підготовка міні-повідомлень), аналізу навчальної природоохоронної інформації, в цілому формувати екологоспрямоване аналітичне мислення тощо.

Інформація, яка включається до змісту навчального предмета або спецкурсу, має бути науково обґрунтованою і відповідати віковим особливостям вихованців. Крім того, великого значення набуває:

1) відповідність змісту потребам, інтересам, та ціннісним орієнтаціям учнівської молоді, що надає змісту особистісної значущості. Тільки те, що особливо значуще для особистості виступає мотивом і метою її діяльності [4]. Саме така відповідність забезпечує єдність навчальної мети і навчального мотиву;

2) здатність змісту викликати емоції різного характеру. Емоції як особистісні переживання моменту, суб'єктивне ставлення дозволяють усвідомити особистісну значущість подій, фактів, предметів, діяльності тощо.

На заняттях із спецкурсу «Здоровий спосіб життя» учні ПТНЗ поступово розвивають і засвоюють уміння та навички здорової поведінки, наприклад, навички оцінки ситуації з точки зору ризику для власного здоров'я; організації раціонального режиму життєдіяльності з урахуванням вікових, статевих, морфо-функціональних та професійних особливостей в конкретних зовнішніх умовах; навички вибору продуктів харчування та дотримання принципів раціонального харчування; особистої гігієни; комунікативні навички тощо. Важливо не просто забороняти щось, і говорити, що це шкідливо для навколишнього середовища, власного здоров'я, а пояснювати у науково обґрунтованій, але доступній формі, з наведенням прикладів із особистісного життя, життя однолітків учнів. Наприклад, всім відома шкідливість солодких газованих напоїв, зокрема «Кока-коли». По-

відомляючи учням, що до її складу входить ортофосфорна кислота, підкресліть, що вона також міститься в хімічних засобах для боротьби із вапняним осадом та іржею. Під час заняття з підлітками, необхідно звернути їхню увагу на зв'язок між запальними урологічними захворюваннями та улюбленою одежею із заниженою талією, особливостями нижньої білизни.

Дієвість комбінованої освітньої моделі формування ціннісного ставлення до здоров'я і позитивної мотивації на здоровий спосіб життя в учнівської молоді підвищується при застосуванні сучасних інтерактивних методик навчання, особливо на заняттях спецкурсу. Добре зарекомендували себе тренінгові заняття, де акцент навчання зміщується з пізнавального компонента ціннісного ставлення до навколишнього середовища на емоційно-мотиваційний та діяльнісний.

Результативним засобом формування в учнів емоційно-мотиваційного компонента на заняттях спецкурсу та у виховній позанавчальній роботі виступають відеоматеріали, художні та документальні фільми, які викликають емоції, інтерес в учнів, що необхідно для створення мотивації. Обговорення відеоматеріалів допомагають учням усвідомити і свої емоції, і свої ставлення, і власну поведінку (відбувається активне самопізнання). Педагог, який володіє навичками роботи на комп'ютері та має доступ до мережі Інтернет, легко знайде потрібну відеоінформацію на тематичних сайтах, організує колективний перегляд нового фільму в найближчому кінотеатрі.

При такій організації навчально-виховного процесу включаються механізми внутрішньої активності особистості у його взаємодії із оточенням. Стає можливим самопізнання і самовдосконалення учня у формуванні ціннісного ставлення до навколишнього середовища, власного здоров'я. Самовдосконалення відбувається у формі самоосвіти та самовиховання [8]. Ознаками екологоспрямованої самоосвіти, розвитку пізнавального компонента ціннісного ставлення до стану довкілля і власного здоров'я можуть виступати зацікавленість учня такими питаннями, пошук і читання статей у періодичних виданнях, перегляд телевізійних передач. Розвиток діяльнісного компонента ціннісного ставлення до вищезгаданих проблем проявляється в активній участі учня у природоохоронних та здоров'яспрямованих організованих навчальних та позанавчальних заходах, набутті ознак або елементів здорового способу життя в поведінці.

Самовдосконалення є необхідною педагогічною умовою для успішної реалізації фактора мотивації учнів щодо здорового способу життя. В

ході систематичного самовиховання відбувається самопізнання, в якому учень використовує самоспостереження, самоаналіз, самооцінку [8]. Потім учень привчається планувати, контролювати і регулювати процес самовиховання. Слід зауважити, що ефективність формування ціннісного ставлення до екологічного середовища і здоров'я, як власного, так і оточення, в процесі самовиховання учня значною мірою залежить від педагогічного керівництва. Тобто, такі фактори, як діяльність педагогічного колективу і діяльність учнів тісно пов'язані між собою, а значить і їх організаційно-педагогічні умови також.

Діяльність педагогічного колективу не обмежується організацією і плануванням екологоспрямованого навчально-виховного процесу. Важливою умовою досягнення мети виступає особистість педагога. Постає необхідність критично переглянути спосіб життя наставника, внести в нього корективи у разі потреби, а потім навчати і виховувати учнів як того вимагають сучасні умови.

Націлювати навчальний процес на збереження, зміцнення і формування природоохоронних навичок допомагає система стимулювання, яка також розглядається нами як одна з основних умов успішності екологоспрямованої діяльності в навчальному закладі. Відомо, що стимули спричиняють усвідомлення людиною своїх потреб і на основі мотивів і орієнтацій допомагають вибору найбільш цінних у соціальному і особистісному плані [6]. Стимулювання сприяє перетворенню зовнішнього фактора впливу на внутрішні спонукання особистості, спрацьовує психологічний механізм перетворення уявних мотивів в реально діючі. Найпоширенішими різновидами стимулів виступають заохочення та покарання, але більш дієвими будуть власний приклад, система перспектив, вище місце, статус в структурі міжособистісних стосунків, розвиток особистості. Система стимулювання і покарань добре працює при організації змагання між навчальними групами на визначення найкращої. В багатьох професійно-технічних навчальних закладах проводиться визначення рейтингу групи, тому доречно включити до нього такі показники, які характеризують спосіб життя (участь у екологоспрямованих заходах закладу – виховні години, тематичні вечори, змагання, перегляди художніх фільмів та ін., дотримання особистої гігієни, кількість пропущених занять у зв'язку із захворюванням, паління, лихослів'я тощо).

Таким чином, провідними організаційно-педагогічними умовами дієвого використання факторів екологоспрямованої діяльності в професійно-технічних навчальних закладах вважаємо організацію навчально-

виховного процесу за змішаною (комбінованою) моделлю, відбір емоційного, особистісно значущого, екологоспрямованого змісту навчання і виховання; оптимальний відбір методів навчання і виховання; гуманістичні взаємовідносини між учасниками навчально-виховного процесу; безпосереднє включення учнів в екологоспрямовану діяльність професійно-технічного навчального закладу; психологічну та методичну готовність педагогічних працівників до екологоспрямованої діяльності; систему стимулювання природоохоронної діяльності учнів і педагогів; планування, контроль і корекцію екологоспрямованої навчальної і виховної діяльності відповідно до потреб навчального закладу.

Особливо актуальною є необхідність формування екологічної компетентності, позитивної мотивації на здоровий спосіб життя учнів ПТНЗ шляхом використання інноваційних технологій навчання. Поняття компетентності містить набір знань, навичок і уявлень, що дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі. Необхідність пошуку нових методів формування екологічної компетентності випускників професійно-технічних навчальних закладів є невідкладним завданням для всіх профтехосвітян.

Список використаних джерел

1. Зверев И.Д. Экологическое образование и воспитание : узловые вопросы/ И.Д.Зверев // Экологическое образование : концепции и технологии : Сб. науч. тр. – Волгоград : Перемена, 1996. – С. 72–81.
2. Лук'янова Л.Б. Теорія і практика екологічної освіти у професійно-технічних навчальних закладах : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Лук'янова Лариса Борисівна. – К., 2006. – 465 с.
3. Лях Т. Л. Використання інтерактивних методів у програмах з формування здорового способу життя / Т. Л. Лях, Т. В. Журавель // Основи громадського здоров'я: теорія і практика : навч.-метод. посіб. / [Т. П. Авельцева, Т. П. Басюк, О. В. Безпалько] ; за заг. ред. О. В. Безпалько. – Ужгород : ВАТ «Патент», 2008. – С. 152–216.
4. Мамедов Н.М., Суравегина И.Т. Технология определения уровня подготовки учащихся по экологии (поиски оснований) // Экологическое образование: концепции и технологии : Сб. науч. тр. – Волгоград : Перемена, 1996. – С.127–138.
5. Оржеховська В.М. Здоровий спосіб життя : навч.-метод. посіб. / В.М. Оржеховська, О.О. Єжова. – Суми : Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010. – 188 с.

6. Равкин З.И. Стимулирование как педагогический процесс (к основам общей теории) // Проблемы педагогического стимулирования и методологии исследования истории советской школы / З.И. Равкин. – Йошкар-Олла: Изд-во Кировского гос. пед. института, 1972. – С. 9-76.
7. Тексти диктантів для учнів загальноосвітніх (усіх типів), професійно-технічних та вищих (I-II рівнів акредитації) навчальних закладів з питань профілактики туберкульозу. – К.: НМУ, 2002. – 16 с.
8. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи / М.М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2006. – 352 с.
9. Шмалей С.В. Система екологічної освіти в загальноосвітній школі в процесі вивчення предметів природничо-наукового циклу : монографія / С.В. Шмалей – Херсон. – Херсонський держ.ун-т. – 2004. – 369 с.

МІЖНАРОДНА ОСВІТА НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Схарактеризовано особливості розвитку міжнародної освіти. Визначено тенденції розвитку, форми організації міжнародної освіти: мобільність учасників освітнього процесу; майстер-класи, франчайзинг іноземних вищих навчальних закладів, легалізація іноземних навчальних закладів; участь навчальних закладів або окремих груп в міжнародних проектах. Розкрито чинники формування єдиного міжнародного освітнього простору на початку ХХІ століття. Установлено, що провідними суб'єктами розвитку міжнародної освіти в умовах глобалізації виступають міжнародні організації.

Ключові слова: міжнародна освіта, тенденції і чинники розвитку міжнародної освіти, міжнародний освітній простір.

Охарактеризованы особенности развития международного образования. Определены тенденции развития, формы организации международного образования: мобильность участников образовательного процесса; мастер-классы, франчайзинг иностранных высших учебных заведений, легализация иностранных учебных заведений; участие учебных заведений или отдельных групп в международных проектах. Раскрыты факторы формирования единого международного образовательного пространства в начале ХХІ века. Установлено, что ведущими субъектами развития международного образования в условиях глобализации выступают международные организации.

Ключевые слова: международное образование, тенденции и факторы развития международного образования, международное образовательное пространство.

The article described features of the development of international education. Tendencies of the development, forms of international education: mobility participants in the educational process; master classes, franchising foreign institutions of higher education, the legalization of foreign educational institutions; participation of educational institutions or individual groups in international projects. Revealed factors of a unified international educational space at the beginning of the ХХІ century. It is found that the leading actors in international education development in the context of globalization is the international organization.

Keywords: international education, trends and factors of development of international education, international educational space.

В умовах глобалізації освіта, не втрачаючи своєї гуманістичної функції щодо відношення до кожної конкретної людини і суспільства загалом, стає ареною боротьби за ринки освітніх послуг. В останні десятиліття в процесі пошуків шляхів подолання кризи в освіті відбуваються радикальні зміни, спрямовані на формування нової освітньої системи, яку можна характеризувати як «міжнародна освіта». Міжнародна система освіти набуває нових елементів єдності цілей і змісту функціонуючих в ній національних і регіональних систем. Відбуваються зміни, які нерозривно пов'язані з процесами, що розвиваються в соціально-політичному та економічному житті різних регіонів світу, світової спільноти.

Становлення міжнародної освіти в середині ХХ століття відбулося внаслідок усвідомлення світом величезної ролі освіти в утвердженні духу миру і розуміння, що у свідомості людей необхідно формувати ідеї захисту загальнолюдських цінностей, терпимості, інтелектуальної і моральної солідарності, ґрунтуючись на розвитку співробітництва народів. В останні 20 років ХХ століття розширення сфери міжнародної освіти обумовлено розвитком глобалізації всіх сфер життєдіяльності людини.

Проблеми формування світового освітнього простору, його характеристики в різний час висвітлювалися в працях вітчизняних і зарубіжних учених: Н. Авшенюк, В. Андрущенко, В. Ашина, Б. Вульфсона, П. Друкера, В. Лугового, З. Малькової, Н. Ничкало, М. Постера та ін. Вчені підкреслюють актуальність міжнародної освіти на початку ХХІ століття, важливість її для суспільно-економічного розвитку країн. Водночас звертають увагу на суперечливість змісту, на те, що пошуки відповіді на «виклики часу» поступово перетворюють міжнародну освіту в гігантську міжнародну лабораторію, де виробляються оптимальні варіанти її організаційної стратегії і змісту. Міжнародний освітній простір (МОП) об'єднує національні освітні системи різного типу і рівня, які знаходяться в постійній взаємодії. На думку окремих авторів (Н. Авшенюк, Ф. Альтбах, Б. Вульфсон і ін.), одним з визначальних моментів сучасного міжнародного освітнього середовища є взаємодія безлічі локальних освітніх середовищ, взаємне використання конкретних особливостей інноваційних середовищ однієї країни в освітньому просторі інших країн, що створює подібні освітні ситуації в багатьох країнах і сприяє розвитку сфери освіти в цілому. Процеси глобалізації економічного життя активно підштовхують освіту до ширшого розвитку міжнародних зв'язків, до пошуку своєї глобальної перспективи. Проявом цього стає всезростаючий інтерес до формування міжнародної системи освіти, яка має відіграти центральну роль у розвитку глобального будівництва. Тільки освіта здатна забезпечувати придбання та ефективне застосування нових методологічних прийомів, навичок і цінностей, необхідних для того, щоб жити в мінливому світі.

Проте аналіз теоретичних джерел показує, що дослідження міжнародного освітнього простору потребують подальшого поглиблення у зв'язку з динамічним соціально-економічним розвитком світової спільноти, посиленням загальносвітових тенденцій демократизації, гуманізації, віртуалізації тощо.

Мета статті – схарактеризувати особливості розвитку міжнародної освіти на сучасному етапі.

На наш погляд, сучасна міжнародна освіта – це складна система, що знаходиться в процесі формування, в основі якої лежать економічні, культурні, ідеологічні чинники. Системні характеристики міжнародної освіти стають все більш різноманітними, оскільки вона перетворюється у все більш складний соціальний інститут, здатний забезпечувати різноманітний і безперервно змінюваний набір освітніх послуг, що дозволяє людині вчитися впродовж її активного життя.

Зазначимо, що формування єдиної системи міжнародної освіти відбувається під впливом комплексу передумов як зовнішнього (інтегрального), так і внутрішнього (власне освітнього) характеру. Враховуючи численність і різнобічність передумов, що впливають на процес інтернаціоналізації міжнародної освіти, можна стверджувати, що ми маємо справу з якісно новим етапом міжнародного співробітництва в цій сфері, який характеризується зростаючими темпами і глибиною взаємодії національних освітніх систем, створенням реальних умов для їх активного зближення і поступового формування цілісного світового освітнього простору.

Для міжнародної освіти характерним є різноспрямованість тенденцій. З одного боку, це надання якісної, кращої освіти в світі для багатих і обдарованих, і відсутність можливості отримання такої освіти для бідних. З іншого боку, це постійний пошук шляхів підвищення якості масової освіти в світі (проведення великомасштабних міжнародних досліджень якості освіти, спільних проєктів, програм, організація обмінів); вибудовування стратегії розвитку освіти в слаборозвинених країнах (програми з вирішення проблем з неписьменністю, допомога у становленні систем освіти, організація Інтернет-освіти); допомога країнам, що розвиваються (сприяння демократизації освіти, розвиток бізнес освіти). Водночас у світовій системі освіти ХХІ століття виділяють певні глобальні тенденції:

- демократизація освіти, тобто доступність до освіти всього населення країни, наступність ступенів і рівнів, надання автономності й самостійності навчальним закладам;
- значний вплив соціально-економічних чинників на здобуття освіти [1];
- збільшення спектра навчально-організаційних заходів як на задоволення різнобічних інтересів, так і на розвиток здібностей особистості [5];
- розростання ринку освітніх послуг;
- освіта стає пріоритетним об'єктом фінансування в розвинених країнах світу;

– постійне оновлення і коректування освітніх програм. Сучасна освіта розвивається в різних напрямках і характеризується такими властивостями: гуманізація, гуманітаризація, диверсифікація, стандартизація, багатоваріантність, інформатизація, індивідуалізація, безперервність [4, с. 3-8].

Аналіз наукових джерел [8;12] уможливлює виокремлення чинників формування єдиного міжнародного освітнього простору:

– паралельний розвиток системи міжнародної освіти з розвитком системи світового господарства. Освіта є тією галуззю, яка найбільш чутливо реагує на зміни, що відбуваються в світі, вона найбільш здатна відбивати і демонструвати якість трансформації сучасності;

– ослаблення бар'єрних функцій кордонів. Технічний прогрес в комунікаціях наблизив країни і регіони один до одного. Це постійно діюча тенденція, але подібний сплеск міждержавних зв'язків останнім часом відноситься не тільки до матеріальної сфери – обміну товарами, ресурсами і т.п., але більшою мірою до інформаційного обміну. Саме в русі інформації, її зборі, обробці та розповсюдженні було досягнуто прогресу, що зближує країни і регіони, разом з тим підсилюючи їх взаємозалежність і синхронізацію розвитку;

– активізація соціально-економічного розвитку. Однією з таких тенденцій, як зазначає Д. Белл, є зростання сектора освітніх послуг у відповідь на різноманітні потреби в суспільстві. У секторі послуг головною стає професійна робота, центральною фігурою в якій є фахівець, оскільки він має «відповідну освіту і навички, щоб забезпечити ту сферу діяльності, яка користується попитом в постіндустріальному суспільстві» [8, с. 122]. Іншою такою тенденцією, вважав Д. Белл, є величезне суспільне значення теоретичного знання і його ключової ролі в інноваціях, що стає «вісьовим принципом» суспільства. Передумови інновацій тепер лежать в сфері теоретичних принципів, оскільки виробництво в постіндустріальному суспільстві залежить в першу чергу від теоретичних розробок, що передують цьому процесу [8, с. 127];

– розвиток інформаційних технологій. Пріоритетними у новому типі суспільства, як стверджував М. Постер, визначаються ті професії, які пов'язані з оперуванням та управлінням глобальними мережами, аналітичною роботою, генеруванням ідей, креативністю, ініціативністю [12, с. 85]. Особливою рисою нового часу є глобальні виробничі стратегії, глобалізація інформаційних послуг і нова глобальна інфраструктура [9, с. 5].

Вивчення наукових джерел засвідчує, що в останні роки стали розвиватися різні форми організації міжнародної освіти, серед яких на першому

місці за масштабністю варто зазначити мобільність учасників освітнього процесу (обміни, навчальний туризм, грантова підтримка); співпраця на рівні організації спільних міжнародних структур всередині вузів (кафедр, факультетів, інститутів); майстер-класи, запрошені професори; франчайзинг іноземних вищих навчальних закладів, легалізація іноземних навчальних закладів; участь вузів або окремих груп в міжнародних проектах, дослідженнях; отримання вищої освіти за кордоном онлайн (Інтернет-освіта).

Створення єдиного освітнього простору диктується тими об'єктивними процесами, які відбуваються нині в світовому співтоваристві, що обумовлюють необхідність інтеграції всіх сил в освоєнні інформаційних, технологічних, економічних та інших просторів, що стає важливим системоутворюючим елементом подальшого прогресу. У всьому світі освітні межі нівелюються, підвищується академічна мобільність студентів і викладачів, розширюється обмін науковою інформацією, що є особливістю розвитку міжнародного освітнього простору. Еволюція сучасних освітніх систем сьогодні є не що інше, як цілісний процес безперервної зміни і розвитку складових їх елементів із спрямованістю на інтеграцію національних систем в єдиний освітній простір.

Статистичні дані засвідчують, що за останні 10 років кількість студентів, які отримали вищу освіту за кордоном, за даними інституту ЮНЕСКО, зросла на 70 відсотків, а рівень міжнародної мобільності студентів за останні 25 років зріс на 300 %. Світовий обсяг експорту освітніх послуг на сьогодні \$ 1,5 трлн. Іноземні студенти приносять серйозний прибуток економікам країн, що активно розвивають індустрію освіти [6].

Зазначимо, що конкуренція на світовому ринку освітніх послуг за останні роки значно посилилася. Так, за даними ОЕСР, у 2012 році у вищих навчальних закладах США навчалося 16,6 % всіх іноземних студентів у світі. Окрім цього найбільшими імпортерами були Велика Британія (13,0 %), Австралія (6,6 %), Німеччина (6,4 %), Канада (4,0 %), Франція (6,3 %). Досить привабливою є Чехія (0,9 %), що входить у список провідних країн, які приймають значну кількість іноземних студентів. До причин домінування країн на ринку міжнародної освіти відносять постійні пошуки нових стратегій залучення іноземних студентів та їх забезпечення різноманітними ресурсами; привабливість поширеної мови навчання – англійської; загальний рівень розвитку країн [11].

Згідно з доповіддю «Open Doors» серед найбільш популярних спеціальностей є «Менеджмент» та «Бізнес і адміністрування», за якими навчається понад 18 % усіх студентів. На 30 % збільшилася кількість тих, хто

навчається на інтенсивних програмах англійської мови [7]. Високим попитом користуються спеціальності, пов'язані з інформатикою та інформаційними технологіями (15 %) [10, с. 15-23].

Зазначимо, що провідними суб'єктами розвитку міжнародної освіти в умовах глобалізації виступають міжнародні організації, серед яких основна роль відводиться ЮНЕСКО. Ця організація розробляє для всіх країн міжнародно-правові акти як глобального, так і регіонального характеру. Активно сприяючи розвитку інтеграційних процесів у сфері освіти, нормотворча діяльність ЮНЕСКО орієнтована на: створення умов для розширення співробітництва народів у галузі освіти, науки і культури; забезпечення загальної поваги законності та прав людини; залучення більшого числа країн у процес підготовки правових основ для міжнародної інтеграції в сфері освіти; дослідження стану освіти в світі, включаючи окремі регіони і країни; прогнозування найефективніших шляхів розвитку та інтеграції; пропаганду прийнятих конвенцій і рекомендацій; збір та систематизацію звітів держав про стан освіти на кожен рік.

В умовах глобалізації відбувається зміна парадигми освіти на прагматично-професійну, розвивається концепція освітніх послуг, головною якістю професіонала в новому суспільстві визнається адаптивність до нових умов праці. До числа найважливіших для нового життя навичок відносять комунікативну та інформаційну компетентність, знання іноземних мов і здатність працювати в багатонаціональній команді, мобільність. З'являється уніфікована бізнес-освіта, транскордонна освіта.

Зазначені тенденції та особливості глобалізації освітнього простору мають істотний вплив на міжнародну освіту, її форми та прояви. Спільні міжнародні проекти, зростання студентської та викладацької мобільності, уніфікація програм навчання і активна міжнародна діяльність навчальних закладів є особливостями розвитку освіти в умовах глобалізації міжнародного освітнього простору.

Список використаних джерел

1. Альтбах Ф. Г. Интернационализация высшего образования: движущие силы и реальность / Ф. Г. Альтбах, Дж. Найт // Экономика образования. – 2008. – № 4. – С. 100 – 106.
2. Авшенюк Н. М. Сучасні міжнародні підходи до розуміння феномену транснаціональної вищої освіти / Н. Авшенюк / [Електронний ресурс] // Режим доступу: **Ошибка! Недопустимый объект гиперссылки..**
3. Ашин Г. К. Мировое элитное образование / Г. К. Ашин. – М. : Анкил, 2008. – 360 с.

4. Вульфсон Б. Л. Мировое образовательное пространство на рубеже XX–XXI вв. / Б. Л. Вульфсон // Педагогика. – 2002. – № 10. – С. 3 – 8
5. Калашніков В.І. Тенденції розвитку міжнародного співробітництва / Калашніков В.І., Ткаченко С.М. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ea.donntu.edu.ua:8080/>
6. Меняющийся ландшафт мирового образовательного пространства [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.parta.org/ru/news/stati>
7. Biggs, J. Teaching for Quality Learning at University. 2 edition. Maidenhead: Open University Press, 2003.-347 p
8. Bell, D. The coming of Post'Industrial Society. L.: Harmondsworth, 1973. – pp. 122-127 p.nd, с.25, 29
9. Dicken, P. Global Shift: The Internationalization of Economic Activity. London: Haul Chapman Pub., 1992.- 492 p.,
10. Callan, H. Higher education internationalization strategies: Of marginal significance or all-pervasive? The international vision in practice: A decade of evolution // Higher Education in Europe. №25 (1). 2000. pp. 15-23
11. OECD Ea 2012 a UNESCO Institute for Statistics/ Education at a Glance 2012 OECD Indicators: OECD Indicators [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.oecdbookshop.org/oecd/message.asp>
12. Poster M. The Mode of Information: Poststructuralist and Social Context. Cambridge, Chicago: The University of Chicago Press, 1990. – 179 p.

ПЕРСПЕКТИВИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПРАЦІВНИКІВ КОМУНАЛЬНОЇ СФЕРИ

Зроблено спробу системно розглянути перспективи професійного розвитку працівників комунальної сфери, обґрунтувавши потребу поєднання аспектів особистісного, психологічного і соціально-психологічного розвитку. Підґрунтям слугують результати емпіричного дослідження працівників комунального підприємства, які здійснюють прийом споживачів. Колізія в тому, що прийом громадян здійснюють бухгалтери й інженери, тобто фахівці без відповідних комунікативних компетентностей. Внаслідок інтенсивного спілкування зі споживачами комунальних послуг працівники мають ознаки професійного і психологічного вигорання, що підтверджує характер виснажливої взаємодії. Ситуація ускладнюється тим, що очікування споживачів не задовольняються комунальниками внаслідок різного розуміння сутності, змісту та структури послуги.

Ключові слова: системний підхід, професійний розвиток, професійне вигорання, комунікативна компетенція

Предпринята попытка системно рассмотреть перспективы профессионального развития работников коммунальной сферы, обосновав необходимость сочетания аспектов личностного, психологического и социально-психологического развития. Основанием служат результаты эмпирического исследования работников коммунального предприятия, осуществляющие прием потребителей. Коллизия в том, что прием граждан осуществляют бухгалтеры и инженеры, то есть специалисты без соответствующих коммуникативных компетентностей. Вследствие интенсивного общения с потребителями коммунальных услуг у работников выявлены признаки профессионального и психологического выгорания, что подтверждает характер истощающего взаимодействия с потребителями услуг. Ситуация осложняется тем, что ожидания потребителей не удовлетворяются коммунальщиками вследствие различного понимания сущности, содержания и структуры услуги.

Ключовые слова: системный подход, профессиональное развитие, профессиональное выгорание, коммуникативная компетенция.

Attempt was made to systematically examine the prospects for professional development of employees of public utilities, justifying necessity of combining aspects of personal, psychological, social and psychological development. The grounds are the results of an empirical study of the utility workers that receive customers. The collision is that the reception of citizens carried accountants and engineers, that is, without the appropriate professionals communicative skills. As a result of intensive communication with consumers of public services workers showed signs of professional and personal burnout, which confirms the debilitating nature of the interaction with customers. The situation is complicated by the fact that consumers' expectations are not being met by the utilities due to the different understanding of the nature, content and structure of services.

Keywords: systematic approach, professional development, professional burnout, communicative competence

В Україні відбулася революція гідності, оскільки влада виконувала обов'язки з управління державою неефективно, ігнорувала вимоги людей жити гідно, відповідно до європейських стандартів/цінностей. На цьому етапі життя країни попит на кваліфіковані послуги в усіх сферах праці й життя є дуже важливим і актуальним. Власне, за критерієм надання кваліфікованих послуг, громадяни будуть оцінювати ефективність і доцільність перебування представників влади на керівних посадах.

Сутність послуги, розуміння її змісту та структури, сприйняття та надання виявляються різними категоріями. Попри існуючі корпоративні стандарти в галузі надання послуг, виникають складності, які здебільшого проявляються в комунікації, площині взаємодії «суб'єкт надання послуг – суб'єкт споживання послуг». Такі складності зумовлені різними уявленнями суб'єктів стосовно послуги. І рідко можна побачити в плані професійного розвитку пункт «узгодження уявлень споживачів і фахівців з приводу сутності, змісту і структури послуги». Напрямок підвищення кваліфікації, знань та навичок видається зрозумілим, а напрям узгодження відповідності уявлень, ставлення до себе й інших, розуміння сутності комунікації, тобто тонкі психологічні аспекти, залишаються незрозумілими, неважливими і не вартими уваги.

В Україні прийнято Національну рамку кваліфікацій – документ, який визначає критерії оцінки професіоналізму на 9 рівнях та насичує змістом п'ять компетенцій кожного рівня [1, 5]. Тут системно поєднані «тверді» і «тонкі» аспекти відповідності фахівця рівню його домагань. І є можливість побачити ресурси професійного розвитку, пов'язані із особистістю, специфікою відносин на роботі тощо. Зокрема, соціальна компетенція передбачає здатність фахівця надавати послугу компетентної комунікації в процесі роботи та фахове виконання самої роботи. Звідки виникають непорозуміння в сфері послуг? Відповідь, яка лежить на поверхні: непорозуміння виникають з різних уявлень людей стосовно послуги і взаємодії. Відповідь, яка не лежить на поверхні, передбачає розгляд психологічного змісту ставлення фахівця до себе, а відтак і до іншої людини, як до об'єкта чи суб'єкта, засади створення ділових відносин. Аж потім варто переходити до розуміння змісту самої послуги суспільством, працедавцем, фахівцем і споживачем; узгодженням змісту; погодженням інтересів тощо. *Проблемою є неможливість чітко відокремити суто професійний розвиток, не розглядаючи особистісного, психологічного, соціально-психологічного напрямів розвитку фахівця.*

Важливою сферою буття людей є місце проживання, яке задовольняє потреби в безпеці, комфорті, відпочинку, відновленні ресурсів, створенні

родинного спокою. Також важливою потребою є утримання помешкань у функціональному стані. Якість послуг комунального обслуговування викликає незадоволення громадян. Мешканці Києва користуються службою «15–51», створеною при Київській міській державній адміністрації для якісного приймання звернень киян з приводу комунального обслуговування й інших питань.

Порівняно з 2012 роком кількість звернень громадян з приводу комунального обслуговування зросла в 32 рази, про що свідчить офіційна статистика [6]. Варто говорити про зростання потреби киян в якісному комунальному обслуговуванні. З іншого боку, існує проблема некваліфікованих кадрів у комунальних підприємствах, проблема координації робіт, погодження інтересів споживачів та комунальників, проблема перехрещень предметного змісту професійної діяльності на рівні виконавців комунальних послуг. Відбувається збільшення навантаження на працівників комунальної сфери і відповідно збільшуються прояви психологічних утруднень у професійній діяльності.

Психологічні утруднення відбиваються на роботі комунальників, що призводить до погіршення якості послуг та оцінок громадян стосовно якості обслуговування. *Проблемою* є те, що громадяни не відокремлюють складові і оцінки якості комунальних послуг: це оцінка самої послуги і оцінка якості комунікації в процесі звернення та отримання послуги. Парадокс виникає тоді, коли кияни задоволені якістю надання послуги і не задоволені якістю комунікації комунальників в процесі її надання. Тобто, професійна компетенція працівників комунальних підприємств достатня, а комунікативна компетентність працівників недостатня. З іншого боку, розуміння комунальниками сутності, змісту та способів надання послуг не містить комунікативної складової, смислового і змістового її насичення. Звідки взяти відповідну кваліфікацію. Очікувана громадянами комунікативна послуга з боку комунальників не задовольняється процедурою та простором комунікації, оскільки немає її змісту (рис.1). Зміст послуги не створений уявно керівниками та працівниками комунальних підприємств, тому навички та засоби комунікації відсутні, оскільки проблема неусвідомлена. Процедура не може замінити послугу. Виникає колізія, коли і ресурси є, а комунікативної послуги немає; і працівники намагаються добре працювати, а споживачі все одно скаржаться.

Така взаємодія поглинає багато ресурсів і не дає задоволення потреби. Яким чином реагують кияни на ризикову взаємодію з комунальниками зрозуміло з наведеної статистики. А яким чином реагують на виснажливу взаємодію працівники комунальних підприємств?

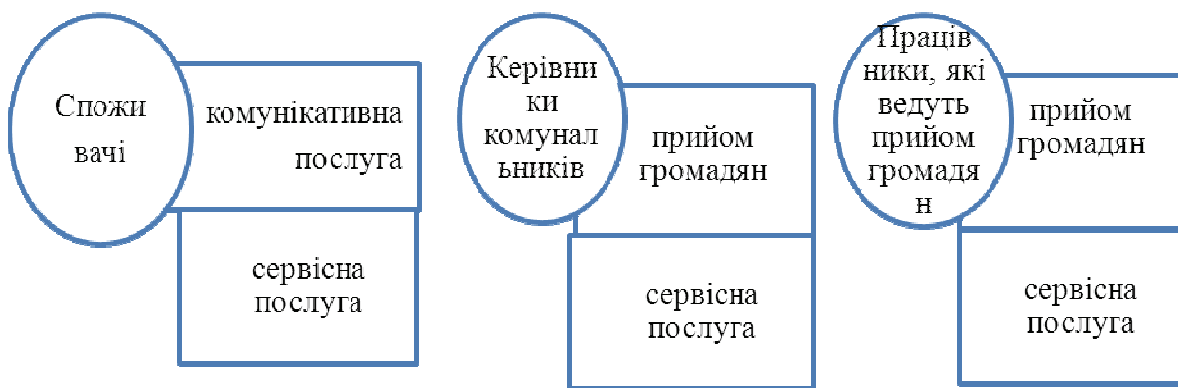


Рис. 1. Невідповідність очікувань споживачів (стосовно двох послуг) і надання (однієї послуги) працівниками комунального підприємства

Метою цієї статті є обґрунтування пропозицій щодо перспектив професійного розвитку керівників і працівників комунальної сфери. Завданням є створення підґрунтя для системного підходу професійного розвитку комунальників у поєднанні з особистісним, психологічним, соціально-психологічним аспектами розвитку фахівців сфери послуг. Обґрунтування важливості узгодження змістових і смислових аспектів послуги.

Утруднення в процесі професійної реалізації та розвитку фахівців досліджували такі вітчизняні та зарубіжні вчені: Н. Антонова, В. Бойко, Л. Вассерман, Н. Водоп'янова, І. Галецька, Н. Гришина, С. Джексон, Т. Зайчикова, А. Карпов, О. Кокун, Л. Куш, Н. Левицька, В. Орел, Х. Маслач, О. Рукавишников, Е. Старченкова, В. Фарбер та ін. [2,3].

Різноманітні аспекти професійної діяльності висвітлювалися вітчизняними та зарубіжними вченими: Л. Григоровська, Є. Зеєр, В. Казьміренко, А. Карпов, Є. Климов, О. Кокун, Л. Карамушка, О. Леонтьєв, М. Мельник, К. Мілютіна, В. Моляко, М. Найдьонов, А. Найдьонова, Я. Пономарьов, І. Семенов, Р. Френкін та ін.

Важливим аспектом професійної діяльності є предметна галузь, однак, проблема зсуву другорядних пріоритетів діяльності на перше місце досліджувалася недостатньо. Досліджувалися більшою мірою наслідки виконання неспіввіднесених професійних завдань з потребами організацій та персональними можливостями працівників до виконання роботи. Однак існує потреба в дослідженні очікувань споживачів комунальної сфери стосовно змісту послуг і співвіднесенні таких очікувань до уяви керівників комунальних підприємств про зміст комунальних послуг. Що потрібно зробити на якісно іншому рівні, яким чином організувати діалог між ко-

мунальниками та споживачами, аби обидві сторони взаємодії відчували себе суб'єктами і отримували бажані результати?

Соціальна психологія досліджує феномени взаємодії між людьми і групами людей, націями. Взаємодія може бути ресурсною або ризиковою, деструктивною, виснажливою. Способи трансформації ризикової, деструктивної взаємодії на ресурсну, що створює блага для розвитку особистості, стосунків, взаємодії, автор статті досліджує вже 9 років [8]. Ми розглядаємо ресурсну взаємодію і відповідно послугу як процес обміну ресурсами, який може бути еквівалентним/партнерським, нееквівалентним і деструктивним, що виснажує і руйнує одну/обидві сторони взаємодії. *Проведене дослідження серед комунальників мало на меті перевірити робочі гіпотези з приводу витоків виснажливої взаємодії комунальників, які призводять до професійного вигорання, і запропонувати керівникам і працівникам комунальної сфери перспективні кроки професійного розвитку.*

Узагальнюючи вищенаведене, можна говорити про такі проблемні зони професійного розвитку працівників комунальної сфери:

на психологічному рівні – ставлення працівника до себе, як до об'єкта чи суб'єкта, гідного поваги та задоволення власних потреб через професійну реалізацію; розуміння змісту послуги й її складових;

на особистісному рівні – усвідомлення власної особистості і її впливу на професійну реалізацію, ресурсні та ризикові зони розвитку;

на соціально-психологічному рівні – ставлення до споживачів послуг, як до об'єктів чи суб'єктів, гідних поваги та задоволення власних потреб через отримання кваліфікованої послуги; розуміння сутності взаємодії і комунікації; якості комунікації;

на професійному рівні – усвідомлення дефіциту ресурсів для розвитку і компетентного вибору ефективних способів подолання такого дефіциту.

Новизна представленого нижче доробку полягає у пропозиції використання психологічного та соціально-психологічного знання в професійному розвитку працівників комунальної сфери з метою задоволення потреб громадян в отриманні якісної кваліфікованої послуги, з одного боку. А з другого боку, запровадження комунальниками системи комунікації зі споживачами.

Зроблено спробу системно проаналізувати проблему надання кваліфікованої послуги в комунальній сфері і основний конструкт використовувати для оцінки проблемного поля підприємств сфери послуг.

Дослідження проводилося в комунальному підприємстві одного з районів м. Києва. В ньому взяли участь 60 осіб. Серед них: 57 осіб віком

від 21 до 55 років (21–29 років – 14 осіб, 30–55 років – 43 особи), старші 56 років 3 особи. Чоловіки – 17 осіб, жінки – 43 особи. Респонденти є представниками таких професій: юрист – 4 особи (6,7 %), секретар – 3 особи (5 %), інженер – 23 особи (38,3 %), бухгалтер – 30 осіб (50 %). Всі опитані на час проведення дослідження мешкали у м. Києві.

Оскільки вищезазначені працівники інтенсивно вели прийом громадян, не мали навичок і компетенцій, притаманних представникам професій «людина-людина», а оцінка їхній роботі здійснювалася згідно із прямими функціональними обов'язками бухгалтера, інженера, секретаря. Тому постало питання: чи мають працівники стрес або вигорання внаслідок виконання ними непритаманних видів робіт. Адже професіонали допоміжних професій вигорають внаслідок тривалою комунікації з людьми.

Метою дослідження було встановити наявність або відсутність синдрому вигорання, і особливостей його протікання, внаслідок взаємодії із споживачами.

Батарей дослідницьких методик налічувала такі: для дослідження середовищних умов життєдіяльності працівників комунального господарства була використана методика «Рівень соціальної фрустрованості» Л. Вассермана; для визначення ставлення респондентів до себе була використана методика експрес діагностики самооцінки; для виявлення специфіки психологічних утруднень професійної діяльності комунальних працівників були використані «Опитувальник професійного вигорання» МВІ» (К. Маслач, С. Джексон, в адаптації Н. Водоп'янової) та «Опитувальник психологічного вигорання (В. Фарбер, в адаптації О. Рукавишнікова). Для виявлення специфіки переживання стресу працівниками комунального господарства була використана методика перцептивної оцінки типу стресостійкості та методика оцінки нервово-психічного напруження (НПН) Т. Немчина [7]. Для перевірки робочої гіпотези дослідження було застосовано метод спостереження та бесіди (неструктурованого інтерв'ю) з респондентами. Застосовано методи обробки кількісних та якісних даних. Аналіз результатів неструктурованого інтерв'ю проводився методом контент-аналізу. Опрацювання емпіричних даних здійснювалося з використанням методів математичної статистики, у тому числі частотного та кореляційного аналізу. Статистична обробка та представлення емпіричних даних було виконано за допомогою програмного комплексу IBMSPSS 19 [4].

Було виділено 12 показників: а саме: соціальна фрустрованість, самооцінка, рівень емоційного виснаження, рівень деперсоналізації, рівень редукції особистісних досягнень, рівень професійного вигорання, рівень

психологічного виснаження, рівень особистісного віддалення, рівень професійної мотивації, індекс психічного вигорання, рівень стресостійкості, рівень нервово-психічної напруги.

Проведено частотний та кореляційний аналіз отриманих даних (рис. 2).



Рис. 2. Емпіричні показники професійного вигорання високого рівня (у % від всіх опитаних)

Частотний аналіз вираженості емпіричних показників досліджуваних працівників комунального підприємства дозволив констатувати наступне.

По-перше, виявлено ознаки високого рівня професійного вигорання у 56,7 % працівників комунального підприємства за рахунок таких складових, як високий рівень емоційного виснаження (30 % працівників), високий рівень деперсоналізації (21,6 % осіб) та інтенсивна редукція власних професійних досягнень працівниками (66,7 %). Можна говорити, що редукція професійних досягнень викликана тривалою незадоволеністю споживачів комунальними і комунікативними послугами, які провокують негативні зворотні зв'язки на адресу працівників комунальної сфери;

По-друге, виявлено, що третина працівників комунального підприємства має високий індекс психологічного вигорання, а дві третини середню міру його вираженості. Фактично всі працівники комунального підприємства, які ведуть прийом споживачів комунальних послуг, знеціню-

ють здорову професійну мотивацію. Натомість мають великий ентузіазм з приводу виконання роботи альтруїстичного змісту, на громадських засадах. Це вказує на потребу подальших наукових розвідок в цьому напрямі;

По-третє, виявлено, що половина працівників комунального підприємства непродуктивно переживає стрес по типу А, що вказує та спосіб життя, що провокує та відтворює стрес. В ході частотного аналізу виникла гіпотеза, що частина таких працівників власною поведінкою може створювати нервову атмосферу в середині колективу.

Особливості професійного вигорання працівників комунальної сфери проявляються через високу міру редукції професійних досягнень, емоційного виснаження, деперсоналізації, в тенденції виконання роботи альтруїстичного змісту задля задоволення екзистенційних потреб та переважання у половини працівників способу життя, який може відтворювати стрес та провокувати нервову атмосферу в колективі.

Результати кореляційного аналізу за всіма показниками (рангова кореляція Пірсона, двостороння значущість на рівні 0,01) свідчать про наявність ознак вигорання.

Інтегральний показник професійного вигорання позитивно корелює з двома складовими, емоційним виснаженням та деперсоналізацією (відповідно $r = 0,834$, $r = 0,750$), з психологічним виснаженням та індексом психологічного вигорання ($r = 0,576$ та $r = 0,558$). Проявами психологічних утруднень професійної діяльності працівників комунального підприємства є емоційне та психологічне виснаження. Перші їх ознаки мають бути сприйняті працівниками, як заклик до швидкої емоційної саморегуляції або звернення по допомогу до психолога.

Інтегральний індекс психологічного вигорання позитивно корелює з таким показниками, як самооцінка ($r = 0,615$), інтегральним показником професійного вигорання ($r = 0,558$), власними складовими: психологічним виснаженням та особистим віддаленням ($r = 0,924$ та $r = 0,869$) та нервово-психічною напругою ($r = 0,520$).

Показник типу стресостійкості позитивно корелює з психологічним виснаженням ($r = 0,486$) та нервово-психічною напругою ($r = 0,484$), що виглядає цілком логічно згідно з описом людей з непродуктивним способом переживання стресу за типом А, яких в комунальному підприємстві 45 %.

Кореляційний аналіз емпіричних показників вигорання працівників комунального підприємства дозволяє зробити наступні узагальнення:

по-перше: падіння самооцінки співробітників комунального підприємства призводить до підвищення рівня психологічного виснаження та ви-

горання, нервово-психічної напруги та зниження здатності людей пережити стреси, відповідно до погіршення виконання професійних завдань;

по-друге, посилення емоційної пригніченості, зміни думок про себе, байдужості до оточуючих людей збільшують міру професійного і психологічного вигорання; це може свідчити про характер виснажливої взаємодії зі споживачами комунальних послуг.

по-третє, зростання нервово-психічної напруги призводить до більшого емоційного та психологічного виснаження.

Огляд можливих перспектив професійного розвитку працівників комунальної сфери можна умовно розділи на дві частини: перша – це подолання наслідків існуючого стану справ, а друга частина – це робота з переосмислення ставлення до себе і інших людей як до суб'єктів, відповідно ставлення до взаємодії, як до обміну ресурсами, ставлення до послуги, як до норми діяльності, ставлення до комунікації, як до засобу самовираження та порозуміння, тощо; опрацювання стратегій впровадження психологічного та соціально-психологічного знання в практику управління.

Для запобігання синдрому вигорання має бути проведена спеціальна робота, яка забезпечить рефлексію професійної діяльності керівнику підприємства і працівникам, зіставити очікування всіх сторін взаємодії в предметі «надання/споживання комунальних послуг». Така робота мала б сформувати: по-перше, потребу усвідомлення працівниками ресурсів та ризиків виконання непритаманних їм функцій; по-друге, усвідомлення, що спілкування зі споживачами послуг – це відповідальна послуга, яка вимагає компетентності; по-третє, усвідомлення можливих наслідків у вигляді професійного вигорання; по-четверте, усвідомлення потреби в обізнаності щодо первинних ознак психологічних утруднень професійної діяльності в сфері «людина-людина»; по-п'яте, усвідомлення потреби відповідних навичок психогігієни тощо. Бажано усвідомлювати, що професійні функції мають виконуватися професіоналами. Жодному лікарю не запропонують чинити сантехніку, а прийом споживачів варто доручати інженеру чи бухгалтеру з відповідною підготовкою.

Нині наша країна має особливі потреби в мирі і спокої, поверненні жителів до своїх міст і сіл, реабілітації воїнів, відновленню економіки, підготовки до зими і ще багато чого. І тим не менше про мирне життя варто теж думати заздалегідь. Тому і перспективи професійного розвитку працівників комунальної сфери варто опрацьовувати, рефлексувати системно. Якщо дійде до другого рівня перспектив професійного розвитку працівників комунальної сфери, то варто було би працювати на психоло-

гічному і особистісному рівнях, з таким завданнями: 1) ставлення до себе як до суб'єкта, гідного поваги та задоволення власних потреб через професійну реалізацію; 2) розуміння змісту послуги і її складових; 3) усвідомлення власної особистості і її впливу на професійну реалізацію; 4) ресурсні і ризикові зони розвитку. На соціально-психологічному рівні варто опрацювати: 1) ставлення до споживачів послуг, як до суб'єктів, гідних поваги та задоволення власних потреб через отримання кваліфікованої послуги; 2) розуміння сутності взаємодії і комунікації; 3) якості комунікації.

На професійному рівні розвитку варто усвідомлювати дефіцит ресурсів для розвитку і компетентного вибору ефективних способів подолання такого дефіциту.

Висновки. Запропоновано системний погляд на професійний розвиток працівників комунальної сфери, відповідно до вимог сьогодення і Національної рамки кваліфікацій України. Обґрунтовано важливість поєднання професійного розвитку з особистісним, психологічним і соціально-психологічним аспектами.

Показано, що взаємодія працівників комунального підприємства із споживачами має виснажливий характер, що підтверджують результати емпіричних даних. Зокрема, у працівників комунального підприємства виявлено основні ознаки професійного і психологічного вигорання на високому рівні. Особливостями вигорання досліджуваних комунальників є високий рівень редукції власних досягнень, потреба працювати за емоційне визнання та емоційне виснаження. В ході бесід з працівниками виявилось, що актуальною є потреба в особистісному зростанні, покращенні житлово-побутових умов і отриманні соціально-психологічної компетенції та рефлексії професійного вибору і місця роботи. Що доводить ідею системного підходу до професійного розвитку фахівців.

Важливий акцент зроблено на виявленні невідповідності очікувань споживачів комунальних послуг стосовно комунікативної та сервісної складової і пропозицією комунальників сервісної послуги і процедури комунікативної послуги в форматі прийому громадян із зверненнями. Показано, що комунікативна послуга не може бути замінена процедурою. Відповідно ця неспівмірність була визначена джерелом відсутності потреби в нарощуванні комунікативної компетентності.

Список використаних джерел

13. Захарченко В.М. НРК на шляху до впровадження – <file:///C:/Users/user/Downloads/zaharchenko.pdf>

14. Кокун О. М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця: Монографія. – К.: ДП «Інформ.-аналіт. Агенство», 2012. – 200 с. – режим доступу – <http://lib.iitta.gov.ua/1651>.
15. Кокун О. М., Клименко В. В., Малхазов О. Р., Корніяка О. М. та ін. Психофізіологічне забезпечення становлення фахівця у професіях типу «людина-людина»: монографія / За ред. О. М. Кокун. Імекс-ЛТД, м. Кіровоград, Україна, 2013 – режим доступу – <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/1646>.
16. Наследов А.Д. SPSS – Компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2005. – 416 с.
17. Національна рамка кваліфікацій– режим доступу – www.lir.lg.ua/nrk.doc
18. Статистика надходження звернень громадян до КБУ «Контактний центр міста Києва» щодо проблемних сфер життєдіяльності міста за період з 22.11.2013 по 11.03.2014 – режим доступу – <http://1551.gov.ua/content/prodlemni-sfery-zhyttiediyalnosti-mista-za-period-z-22112013-po-11032014.html>
19. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – С. 490. – режим доступа – http://qame.ru/book/psychodiagnostic_systems/s_p_diagnosis/_Козлов%20В.В.,%20Социально-психологическая%20диагностика%20развития%20личности%20и%20малых%20групп.pdf
20. Хоріна О.І. Ресурсна складова професійної діяльності соціальних працівників //Психологічні перспективи. Спец. вип. «Психологія професійної діяльності працівників соціальної сфери». – К.: Золоті ворота, 2011. – С. 88–99.

РОЗДІЛ III

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ І САМОРОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ У КОНТЕКСТІ ОСВІТИ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

Георгій Балл

ПСИХОЛОГІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КРІЗЬ ПРИЗМУ КАТЕГОРІЙ «ОСОБИСТІСТЬ» І «КУЛЬТУРА»

Аналізується взаємозв'язок професійної діяльності та функціонування особистості, професійного й особистісного розвитку. Обґрунтовується трактування особистості як буття культури у людському індивіді. Розкривається співвідношення понять «професійна культура», «культура професійної праці» та «професійна компетентність». Окреслюються якості, у яких знаходить вияв духовність професіонала.

Ключові слова: професійна діяльність, особистість, культура, професійна культура, професійна компетентність, духовність професіонала.

Анализируется взаимосвязь профессиональной деятельности и функционирования личности, профессионального и личностного развития. Обосновывается трактовка личности как бытия культуры в человеческом индивиде. Раскрывается соотношение понятий «профессиональная культура», «культура профессионального труда» и «профессиональная компетентность». Очерчиваются качества, в которых находит выражение духовность профессионала.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, личность, культура, профессиональная культура, профессиональная компетентность, духовность профессионала.

The author analyzes the interconnection of professional activity and personality's functioning, of professional development and personality one. The interpretation of personality as of culture's being in a human individual is grounded. The relations of concepts 'professional culture', 'culture of professional work' and 'professional competence' are revealed. The qualities which manifest a professional's spirituality are outlined.

Keywords: professional activity, personality, culture, professional culture, professional competence, a professional's spirituality.

Аналізуючи у психологічному сенсі професійну діяльність і, тим паче, життя носія певної професії як цілісність, звісно, зосереджуємось на його особистості. Чим розвинутіша особистість, тим більшою мірою життєдіяльність людини набуває творчого характеру, тим вагоміші її творчі внески у функціонування суспільства, з одного боку, і у власний подальший розвиток, – з іншого. Важливим осереддям обох видів цих внесків є професійна праця: адже, по-перше, вона є (або, принаймні, має бути) тією галуззю життєдіяльності її учасників, де їхні можливості впливу на суспі-

льне буття, порівняно з іншими людьми, вагоміші; по-друге, вона є одним з головних засобів побудови людиною власного життєвого шляху; по-третє, прагнення людини здійснити себе через свою професійну діяльність становить незаперечну культурну цінність. Як одну з характерних рис сучасних процесів «витіснення індустріальних соціальних формацій постіндустріальними, інформаційними» відзначають те, що «успішна кар'єра в багатьох галузях передбачає сьогодні ненормований робочий графік і постійне підвищення кваліфікації. Відповідно дедалі більше особиста самореалізація пов'язується з професійною діяльністю або з одним із її аспектів» [8, с. 95].

Сказане, однак, не заперечує того, що в житті реалізуються різні варіанти успішного самовизначення і самотворення особистості. Людина може найбільшою мірою проявляти творчість, виражати й розвивати свою особистість, справляти позитивний вплив на інших людей, на суспільне буття, діючи у різних сферах, у тому числі:

- у сфері професійної праці (причому це стосується професій, зміст яких вимагає творчості, так і тих, котрим надає творчого характеру працівник, який має відповідні якості);
- у сфері громадської діяльності та різноманітних захоплень (самодіяльна художня та інша творчість, аматорський спорт тощо);
- у сфері родини, виховання дітей, піклування про близьких людей і особистих стосунків загалом.

Протягом життя нерідко відбувається перехід від однієї провідної сфери до іншої – тож бажано уникнути при цьому надмірних психологічних труднощів.

Слід наголосити на тому, що особистість має прагнути – розвиватися *гармонійно*. Варто виділити (див. також [2; 3]) два аспекти *гармонізаційно-особистісного розвитку*, а саме:

екстенсивний (оволодіння різними сферами діяльності, різними сторонами взаємодії з навколишнім світом);

інтенсивний. Як зазначає дослідник О. Лазурський, гармонійний розвиток особистості пов'язаний із «тісним, органічним зв'язком властивих даній людині здібностей, об'єднаних навколо одного спільного центра» [14, с. 60]. До цього варто додати такі властивості гармонійного розвитку, як: дотримання міри у співвідношенні якостей, що так чи інакше суперечать одна одній; відкритість наявних суперечностей до конструктивного розв'язання, коли вони не гальмують розвиток, а, навпаки, виступають його рушійною силою.

На нашу думку, найкращий варіант – це поєднання екстенсивного та інтенсивного аспектів гармонійного розвитку. За таких умов найбільше залучення людини до будь-якої із сфер буття поєднується з успішним її функціонуванням і в інших сферах, де знаходять вияв її здатності. Заслуговує на підтримку теза, згідно з якою навчальний заклад «повинен являти собою своєрідний соціокультурний простір-плацдарм..., коли професійна підготовка не обмежує відношення суб'єкта, що навчається, а є соціальним ядром його... здійснення як особистості...» [13, с. 137]. Водночас різноманітні можливості гармонійно розвиненої людини працюють найефективніше на провідну сферу її діяльності; зазначається, що «людині, яка творчо реалізує себе, наприклад, у галузі науки чи філософії, також притаманне особливе, цілісне ставлення до дійсності, яке модифікує у відповідному напрямку окремі якості її психіки і перетворює весь її життєвий досвід на джерело творчих ідей в обраній галузі» [16, с. 82].

Отже, не підлягає сумніву, що «професійний розвиток є невіддільним від особистісного» [17, с. 29]. Точніше, однак, вважати перший певною стороною другого; співвідношення ж різних сторін особистісного розвитку залежить від ступеня його рівномірності й гармонійності. Водночас вимоги до загального рівня особистісного розвитку є неоднаковими в різних професіях; деякі з них (передусім, типу «людина – людина», за Є.О. Климовим) відрізняються тим, що зрілість особистості є тут «умовою і невід'ємним компонентом успішного професійного становлення» [21, с. 9].

Із сказаного вище випливає доцільність розгляду (а також проектування і здійснення) підготовки до професійної праці крізь призму особистісного розвитку – як вельми істотного аспекту педагогічного сприяння цьому розвитку. Такий розгляд стає конче потрібним у дуже актуальному в наш час контексті гуманізації суспільних відносин, зокрема в освітній сфері.

Нагадуючи сказане вище про різні шляхи успішного самовизначення особистості, підкреслимо, що формування готовності до професійної праці має поєднуватись із турботою про найкращу реалізацію здатностей особистості, найкращий вияв її індивідуальної своєрідності у різних сферах життя. Відповідно, професійна орієнтація має бути складовою ширшої – *життєвої орієнтації*.

Співвідношення категорій «особистість» і «культура»

Для сучасного людинознавства є характерним дедалі ширше визнання визначальної ролі категорії культури. Усе більше фахівців наголошу-

ють на тому, що «культура належить до невід'ємних, атрибутивних характеристик людини» [27, с. 117].

Видається доцільним трактувати *культуру*, у найширшому сенсі, як сукупність тих складників буття (існування й діяльності) людських істот, спільнот і людства в цілому, які забезпечують дві функції: функцію *соціальної пам'яті* та функцію *соціально значущої творчості*, або, інакше кажучи, *репродуктивно-нормативну* і *діалогово-творчу* функції. Інші виконувані людьми функції (добування, розподіл й споживання засобів життєзабезпечення, регулювання взаємодії співтовариств та індивідів тощо) опосередковуються культурою й у цьому сенсі є *культуровідповідними*.

Культура, у єдності її репродуктивно-нормативної та діалогово-творчої підсистем, існує на різних масштабних рівнях, або, будемо казати, у модусах різних типів. Додержуючись відомої філософської настанови на розгляд найважливіших характеристик буття в єдності їх всезагальних, особливих і одиничних проявів, розрізняємо такі типи *модусів* людської культури: а) загальнолюдський модус; б) *особливі модуси* (серед них етнічні, суперетнічні, субетнічні, а також властиві професійним, віковим, гендерним, конфесійним та іншим компонентам соціуму, зокрема й малим групам, напр. сім'ям); в) *індивідуальні (особові)* – *властиві окремим людським індивідам (особам)*. Слушно зазначається: якщо людину запитують, «до якої культури вона належить,... вона може відповісти: до власної» [7, с. 231].

Відповідно до сказаного вище, є природним пов'язувати категорію *особистості* з індивідуальними модусами культури¹. Точніше кажучи, є підстави вважати, що за допомогою цієї категорії розглядається *буттякультури у людському індивіді*. Обґрунтовуючи це твердження, приводимо тезу Е. Ільєнкова, за якою «людську особистість можна по праву розглядати як одиничне втілення культури, тобто всезагального в людині» [12, с. 261].

Щоправда, ця теза, мабуть, виграла б, якби її завершити словами: «всезагального й особливого в людині». До речі, раніше від Ільєнкова Дж. Гонігман [28] вже трактував особистість як «культуру, відображену в індивідуальній поведінці», але мав про цьому на увазі, насамперед, особливу культуру, притаманну певній соціальній спільноті.

Як констатував понад сто років тому М. Рубінштейн, «культура збагачується індивідуальностями. Чим індивідуальніша творча сила та її про-

¹ Прагнучи до поняттєво-термінологічної чіткості, я позначаю терміном *особа* (англ. *person*) людського індивіда, розглянутого в аспекті його причетності до культури, а терміном *особистість* (англ. *personality*) – його якість, що забезпечує таку причетність.

дукт, тим багатша, хоча спочатку й потенційно, культура» [25, с. 37]. Отже, компоненти культури, що з'являються спочатку у її індивідуальних модусах, здатні згодом втілюватись у модусах більш масштабних. Тож, нагадуючи процитовані вище слова Е.В. Ільєнкова про «людську особистість... як одиничне втілення культури», констатуємо і правомірність тези С. Д. Максименка, за якою предмети і явища культури є «втіленням особистості» [15, с. 213].

Професійна культура і духовність професіонала

Серед особливих (а також індивідуальних) модусів культури на аналіз заслуговують, зокрема, ті, які стосуються професійних спільнот (і осіб, що до цих спільнот належать). Тож стисло охарактеризуємо поняття *професійна культура* (детальніше див. [3]). Зазначимо, що це поняття є ширшим порівняно із *культурою професійної праці*, бо (згадаймо заради прикладу хоча б професійну культуру лікаря або педагога) охоплює й низку якостей, передусім моральних, що їх гідні представники відповідних професій виявляють і за межами виконання своїх трудових функцій.

Невід'ємною складовою культури професійної праці (а, отже, й професійної культури) як набутку особи є її *професійна компетентність*, тобто володіння системою знань, умінь і навичок, достатньою для успішного розв'язання того кола трудових завдань, яке відповідає поточним і передбачуваним на найближче майбутнє функціональним обов'язкам даного працівника. Водночас професійна компетентність не вичерпує собою культуру професійної праці і тим паче – професійну культуру. Розрізнення професійної компетентності та професійної культури знаходить конкретизацію у розрізненні «фахівців, які володіють методами, засобами, техніками своєї справи (цьому в основному навчають у ВНЗ), і професіоналів, які володіють, крім того, цінностями, ідеалами і взагалі цілісною професійною культурою» [24, с. 102]. Втім, передусім студентів ВНЗ слід прилучати до професійної культури; ясно, до того ж, що не тільки професійної: «система ціннісних уявлень культури має бути інтегрована у смисловий простір професіонала» [4, с. 30]. Слід пам'ятати, що «вищій освіті належить вирішувати як короткотермінове завдання – підготовку фахівців для ринку праці, так і довготривале – задоволення загальноосвітніх, наукових і соціокультурних потреб суспільства» [10, с. 205].

Вкажемо, що ті (до речі, взаємопов'язані) складники професійної культури особи, які виходять за межі професійної компетентності (у її вищевказаному розумінні як системи знань, умінь і навичок).

По-перше, професійна культура передбачає *творче* здійснення праці, забезпечуючи передумови цього, такі як: володіння *стратегіями творчої діяльності* [18]; володіння не лише зафіксованими у посібниках і довідниках, а й неформалізованими, трансльованими у спілкуванні професіоналів *особистісними знаннями* (а також сенсами, що з ними сполучені); розвиненість *професійної інтуїції*. Звичайно, чим більшою мірою певна професія вимагає розв'язання творчих завдань (а для багатьох професій такі вимоги стають дедалі вагомішими), тим примарнішим виявляється досягнення професійної компетентності без оволодіння (нехай не найвищому рівні) окресленими складниками професійної культури. Як вказував І. Зязюн, «педагог-професіонал не може відбутися без оволодіння педагогічними технологіями – прийомами, способами, операціями, оформленими для трансляції, як і не може відбутися без творчого підходу до використання педагогічних технологій...» [11, с. 13].

По-друге, професійна культура особи передбачає розвиненість професійно значущих компонентів мотивації та самосвідомості на рівні, який свідчить про оволодіння *духовністю професіонала* [23]. Остання постає органічною складовою духовності як такої, тобто почуттєвої та дієвої причетності до високих цінностей. Відзначається, що «духовна культура як складова загальної і професійної культури особистості працівника» відіграє «інтегративну роль у здійсненні професійної діяльності» [22, с. 9].

Окреслимо головні якості, у яких знаходить вияв духовність професіонала.

Це, передусім, максимальне спрямування інструментальних здатностей особи (включно із її творчими можливостями) на реалізацію притаманної цій професії *провідної цінності*, або, інакше кажучи, *провідного нормативного смислу* (детальніше див. [1; 3]). «Кожна професія, – пише Ф.Ю. Василюк, – знаходить виправдання, у кінцевому рахунку, у якійсь вищій цінності, і стосовно цієї цінності вона має, насамперед, орієнтуватися. Юриспруденція слугує справедливості, наука – істині, мистецтво – красі. Усі вони технічно й фактично можуть слугувати й іншому. Психотерапія може робити й робить багато чого на продаж..., але насправді живе вона своєю заповітною, граничною цінністю і в ній знаходить виправдання. Її ім'я – свобода особи¹. Йдеться, звичайно, не про права, а про *внутрішню свободу особи* – свободу волі, свідомості, сумління, почуття» [5, с. 46].

¹В оригіналі – «свобода личности».

Причетність до провідного нормативного смислу тої чи тої професії – коли така причетність виражає глибоко вкорінену в особистості налаштованість – втілюється у сильних і стійких позитивних почуттях (а також у готовності до переборення неминучих труднощів). Цікаво, що представники різних професій у роздумах і спогадах щодо свого професійного шляху, не домовляючись один з одним, раз у раз звертаються до слова «любов». Відповідні приклади наведені у посиланні [3].

Вказується, що вправний працівник із сучасних високих технологій «повинен *любити свою справу*, оскільки від нього дедалі більше чекають не формального виконання обов'язків, а творчого підходу до справи» [26, с. 18–19]. Разом із тим ціннісна, духовна насиченість і відповідній почуття характеризують високий рівень володіння не лише елітарними, а й масовими професіями. Як зазначає Н. Г. Ничкало [20], на це обов'язково слід зважати, здійснюючи професійне навчання.

Водночас духовність професіонала знаходить вияв у причетності не лише до провідного для даної професії нормативного смислу, а й до нормативних смислів, *додаткових* щодо вказаного провідного, але теж вельми значущих для здійснення суспільних функцій відповідної професії. Бажано, щоб до пізнання об'єктивного стану речей фахівець будь-якої професії підходив як вчений, до творчого фантазування – як митець, до організації діяльності (своїї та інших осіб) – як менеджер і т. п.

Один з нормативних смислів – стосовно широкого кола професій – пов'язаний із налаштованістю на *педагогічну комунікацію* [19], тобто на передавання іншим людям, насамперед молодшим, власного досвіду, своїх почуттів, переконань тощо – взагалі, свого «внутрішнього буття». У різних видах професійної діяльності педагогічна комунікація знаходить вияв у передаванні, максимально можливою мірою, учням і колегам своїх знань (включно із згаданими особистісними), своєї майстерності, своїх професійно значущих настанов і почуттів.

Слід мати на увазі, що функція педагогічної комунікації (так само як, скажімо, і функції, представлені у провідних нормативних смислах особистостей вченого чи митця) має для людства всезагальне значення і реалізується не тільки її професійними носіями. Але у їхній діяльності вона знаходить найяскравіший вияв і найповніше інструментальне забезпечення.

Список використаних джерел

1. Балл Г.А. Нормативный профессиональный идеал учёного / Г.А. Балл // Психологический журнал. – 2011. – Т. 32. – № 3. – С. 26–45.

2. Балл Г. Категория гармонії в аналізі проблем освіти / Георгій Балл // Педагогічна майстерність академіка Івана Зязюна: зб. наук. праць / Голова редкол. Н.Г. Ничкало. – К.: Богданова А.М., 2013. – С. 114–120.
3. Балл Г.О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах): Вид. 2-е, доповнене / Г.О. Балл. – Житомир: Вид-во «Волинь», 2008. – 232 с.
4. Буякас Т.М. Ценностно-смысловая сфера профессионала / Т.М. Буякас // Мир психологии. – 1997. – № 3. – С. 26–32.
5. Василюк Ф.Е. Методологический анализ в психологии / Ф.Е. Василюк. М.: МГППУ; Смысл, 2003. – 240 с.
6. Воскобойников А.Э. Перспективная ретроспектива / А.Э. Воскобойников, В.В. Журавлёв // Обществ. науки и современность. – 1999. – № 5. – С. 188–191.
7. Гарсия Д. О понятиях «культура» и «цивилизация» / Д. Гарсия // Вопр. философии. – 2002. – № 12. – С. 228–234.
8. Голобуцький О. Перспективи інформаційної трансформації політичних інститутів в Україні / Олексій Голобуцький // Політичний менеджмент. – 2006. – № 2. – С. 93–106.
9. Давыдов В.В. Развивающее образование: теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступеней / В.В. Давыдов, В.Т. Кудрявцев // Вопр. психологии. – 1997. – № 1. – С. 3–18.
10. Дегтярьова Г. До питання про сутність поняття «культурологічна підготовка спеціаліста» / Г. Дегтярьова // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2000. – № 2. – С. 201–207.
11. Зязюн І. Філософія педагогічної діяльності у професійній освіті / І. Зязюн // Діалог культур: Україна у світовому контексті: Філософія освіти: Зб. наук. праць. – Львів: Сполом, 2002. – Вип. 8. – С. 4–14.
12. Ильенков Э.В. Диалектическая логика: Очерки истории и теории / Э.В. Ильенков. – М.: Политиздат, 1974. – 271 с.
13. Концепция Московского психолого-социального института // Мир психологии. – 1997. – № 3. – С. 133–139.
14. Лазурский А.Ф. Классификация личностей: изд. 3-е, перераб. / А.Ф. Лазурский. – Л.: Госиздат, 1924. – 290 с.
15. Максименко С.Д. Источники и движущие силы жизненной энергии (нужды) личности / С.Д. Максименко // Мир психологии. – 2013. – № 4. – С. 213–224.
16. Мелик-Пашаев А.А. Об источнике способности человека к художественному творчеству / А.А. Мелик-Пашаев // Вопр. психологии. – 1998. – № 1. – С. 76–82.
17. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях / Л.М. Митина // Вопр. психологии. – 1997. – № 4. – С. 28–38.

18. Моляко В.А. Психология решения школьниками творческих задач / В.А. Моляко. – К.: Радянська школа, 1983. – 96 с.
19. Мусатов С.О. Психологія педагогічної комунікації: теоретико-методологічний аналіз / С.О. Мусатов. – К.; Рівне: Ліста-М, 2003. – 176 с.
20. Ничкало Н. Профтехосвіті України – наукове забезпечення / Нелля Ничкало // Професійно-технічна освіта. – 1998. – № 1. – С. 13–17.
21. Пиняева С.В. Личностное и профессиональное развитие в период зрелости / С.В. Пиняева, Н.В. Андреев// Вопр. психологии. – 1998. – № 2. – С. 3–10.
22. Помиткін Е.О. Теоретико-методологічні основи та методичні підходи до вивчення духовної культури педагогічного персоналу / Е.О. Помиткін // Психологічні засади розвитку духовної культури педагогічного персоналу: посібник / За ред. Е.О. Помиткіна. – К.; Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. – С. 7–14.
23. Пономаренко В.А. Психология духовности профессионала / В.А. Пономаренко. – М.: ИП РАН, 2004. – 162 с.
24. Рац М. Журналистский цех в современной России / М. Рац // Обществ. науки и современность. – 1998. – № 6. – С. 98–106.
25. Рубинштейн М.М. Социализм и индивидуализм (Идея личности как основа мировоззрения) / М.М. Рубинштейн. – М., 1909. – 124 с.
26. Шихирев П.Н. Природа социального капитала: социально-психологический подход / П.Н. Шихирев // Обществ. науки и современность. – 2003. – № 2. – С. 17–32.
27. Яковенко И.Г. Человек и культура: динамика взаимодействия: к постановке проблемы / И.Г. Яковенко // Пространства жизни субъекта / Отв. ред. Э.В. Сайко. – М.: Наука, 2004. – С. 117–148.
28. Honigmann J.J. Culture and Personality / J.J. Honigmann. – New York: Harper, 1954. – X, 499 p.

ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛЯ І ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

Проаналізовано чинники розвитку педагогічної майстерності вчителя. Визначено її структурні і функціональні компоненти; виявлено особливості взаємозв'язку професійного розвитку вчителя з розвитком його педагогічної майстерності.

Ключові слова: педагогічна майстерність, вчитель, компоненти педагогічної майстерності, професійний розвиток.

Проанализированы факторы развития педагогического мастерства учителя. Определены его структурные и функциональные компоненты, выявлены особенности взаимосвязи профессионального развития личности с развитием педагогического мастерства учителя.

Ключевые слова: педагогическое мастерство, учитель, компоненты педагогического мастерства, профессиональное развитие.

The paper analyzes the factors of development of pedagogical skills of teachers. Determined by its structural and functional components, features of the relationship of professional development of the individual with the development of pedagogical skills of teachers.

Keywords: pedagogical skills, the teacher, the components of pedagogical skills, professional development.

Нові вимоги соціального замовлення на фахівця, швидкі темпи впровадження інноваційних технологій зумовлюють необхідність переосмислення національного і соціокультурного значення особистості вчителя, пріоритет у професійних завданнях якого зміщується з навчання предметних знань на виховання особистості, здатної до саморозвитку, самовиховання та навчання впродовж усього життя. Це потребує наявності у вчителя відповідних професійно-особистісних рис, здібностей. Поряд з цим у вищих педагогічних навчальних закладах майбутніх учителів більше навчають спеціальності, ніж педагогічній професії. Про що свідчать випадки перепрофілювання педагогічних університетів у класичні [1, 274].

Спостерігається тенденція скорочення або переводу до варіативної частини навчальних планів частки дисциплін психолого-педагогічного циклу, спрямованих на особистісний розвиток майбутнього вчителя. Існуюча періодичність підвищення кваліфікації (один раз на п'ять років) не дає можливості повною мірою забезпечити належну якість результату вчительської праці, ситуативні потреби самого вчителя. У цих умовах визначальними чинниками формування особистості вчителя-майстра виступають традиції та вимоги професійного середовища навчального закладу, де працює вчитель; особистісна акмеспрямованість на самореалізацію у професії.

Проблемі професійного розвитку особистості вчителя присвятили свої праці вітчизняні і зарубіжні вчені-педагоги. Професійними характеристиками вчителя науковці визнають педагогічну творчість (В. Кан-Калик, М. Никандров, Р. Скульський), компетентність (О. Мармаза, В. Маслов, В. Шакурова), педагогічну стійкість (З. Курлянд, К. Платонов), педагогічну вмілість (О. Дубасенюк), педагогічний професіоналізм (Н. Гузій, Н. Кузьміна), педагогічну майстерність (Ю. Азаров, І. Зязюн, Н. Кузьміна, В. Семиченко, Н. Тарасевич).

Завдання нашого дослідження полягають в аналізі педагогічної майстерності як мети професійного розвитку вчителя.

Важливим професійним завданням сучасного вчителя, зумовленого новітніми освітніми парадигмами, є забезпечення особистісно ціннісно орієнтованого простору для формування національно свідомої, духовно багатой, конкурентоспроможної особистості, здатної до реалізації соціокультурної спадщини, соціальної адаптації в нових історичних умовах. Такі вимоги змінюють усталені уявлення щодо сутності професійної підготовки фахівця; смисли, темпи професіоналізації вчителя; мету, умови і кінцевий результат професійної діяльності.

Розглянемо сутність та структуру педагогічної майстерності вчителя у вимірах особистісного розвитку.

Майстерність характеризується вченими як складна, інтегративна якість, що має мотиваційно-потребові, когнітивні, операційно-технічні, морально-вольові вияви; залежить від досвіду, розвиненості відповідних психологічних підструктур особистості, її спрямованості, творчості, відкритості світовим досягненням [2, 300]. Майстерність як ознаку високого рівня професійної діяльності характеризує передусім інноваційний підхід, спрямований на постійне підвищення якості діяльності; уміння активізувати й розвивати мислення, працювати в умовах високого розумового й емоційного напруження, знаходити оптимальні рішення в нестандартних ситуаціях і зберігати при цьому витримку, самовладання, організовувати суб'єкт-суб'єктний характер стосунків [3, 110].

Педагогічну майстерність найчастіше співвідносять із високим рівнем професійної діяльності (С. Гончаренко, Н. Кузьміна, Р. Скульський та ін.); професійно-особистісним феноменом (Ю. Азаров, Ф. Гоноболін, В. Сластьонін та ін.); сукупністю властивостей особистості (І. Зязюн, М. Кухарев, В. Миндикану й ін.); мистецтвом учителя (В. Гриньова, С. Єлканов, О. Отич та ін.); компонентом педагогічної культури (М. Касьяненко, З. Курлянд та ін.), здатністю суб'єкта відтворювати рівень засвоєних елементів педагогічної культури; вираженням і наслідком високого рівня розвитку всіх якостей, якими має володіти педагог [4].

Аналіз наукових джерел доводить, що педагогічна майстерність має, по-перше, чітке усталене визначення в довідково-енциклопедичних виданнях, дисертаційних дослідженнях, монографіях, підручниках, навчально-методичних посібниках тощо; по-друге, її ідеї оформилися у струнку теорію, що має власний об'єкт, предмет, методи наукового дослідження [12, 13, 14, 15, 16, 8, 9].

Цілісного й системного визначення педагогічна майстерність набула завдяки дослідженням і досягненням наукової школи академіка І. Зязюна. Саме під його керівництвом ідея А. Макаренка про педагогічну майстерність як навчальну дисципліну, вперше була зреалізована в Полтавському державному педагогічному інституті імені В.Г. Короленка. Історико-педагогічні дослідження цього періоду, доводять, що наприкінці 70-х рр. ХХ ст. у гострих наукових дебатах щодо домінант професійної підготовки вчителя поряд із ґрунтовними професійними знаннями було визнано значущість особистісних рис, необхідних для професії вчителя; доведено провідну роль властивостей його особистості у формуванні і розвитку педагогічної майстерності під впливом зовнішніх і внутрішніх чинників, а головне, в організації власного саморозвитку [5, 10].

Теоретичним ядром наукової школи академіка І. Зязюна стала концепція, яка проголошує, що педагогічна майстерність – це комплекс властивостей особистості, що забезпечує високий рівень самоорганізації професійної діяльності на рефлексивній основі. Характеризуючи структуру майстерності педагога, представники полтавської наукової школи визначають структуру як єдність і взаємодію гуманістичної спрямованості особистості, професійної компетентності, педагогічних здібностей і педагогічної техніки [6, 26].

Визначальні чинники розвитку педагогічної майстерності академік І. Зязюн окреслив під час виступу в концертній студії Останкіно (м. Москва) в березні 1987 р.:

1. *Вчитель-майстер не повинен завдавати моральної шкоди своєму вихованцю.* «Жодна професія не робить більшого зла, ніж непідготовлений, точніше такий, що не вміє вести свою справу творчо, вчитель».

2. *Вчитель має усвідомити спільне і відмінне в театральному і педагогічному мистецтві.* «Ніхто так проникливо не сказав про творчість і не зробив стільки відкриттів у міжлюдській взаємодії – основі і вчительської праці, як засновник МХАТу – Станіславський. Вчительська праця – передусім дія» і відбуватися вона повинна з урахуванням особистісних, неповторних можливостей.

3. *Педагогічна майстерність прискорює зміни усталених методик освіти і виховання, забезпечує високий рівень професіоналізму вчителя.* [7, 184–208].

Як бачимо, головними рисами педагогічної майстерності визнано моральність педагога; його здатність здійснювати вплив на вихованців як суто особистісну властивість, пов'язану з розвитком артистизму, емпатії, володінням педагогічною технікою; розвиненість інструментальних прийомів, методів, технологій. Тобто особистісна сфера в дії вчителя визнається домінуючою.

Дослідження наукової школи І. Зязюна доводять, що:

на зміст педагогічної майстерності вчителя впливають найсуттєвіші процеси суспільного життя у різних історичних епохах;

розвиток її відбувається завдяки впровадженню наукових розвідок, досягнень видатних педагогів – О. Захаренка, А. Макаренка, В. Сухомлинського та ін., а також через «діяльність кожного педагога-майстра» [6, 17];

виявляється у професійній культурі і водночас відтворює загальний рівень культури нації;

спрямована на формування національно зумовлених рис особистості вихованця в конкретно історичний період розвитку держави [8, 294].

Таке змістове наповнення поняття підтверджує, що без педагогічної майстерності не можна досягнути жодного рівня професіоналізму вчителя, незважаючи на наявність у нього ґрунтовних фахових знань.

Подальшого розвитку категорія педагогічної майстерності набула у наукових розвідках учнів академіка І. Зязюна [9]. Випускник Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка часів ректорства І. Зязюна А. Остапенко уточнює визначення педагогічної майстерності, її структуру і пропонує здійснити перехід від складових: професійні знання, педагогічні здібності і педагогічна техніка до понять «володіння професійними знаннями, володіння педагогічними здібностями, володіння педагогічною технікою», що дійсно є властивостями особистості. По-друге, педагогічна майстерність розглядається ним у контексті теорії педагогічних систем Н. Кузьміної і розділяється за аналогією на структурні та функціональні компоненти, які завжди явні та відомі. Наведемо їх перелік:

– структурні компоненти педагогічної майстерності: наявність педагогічного надзавдання, педагогічна спрямованість, володіння професійними знаннями і вміннями (навичками), володіння педагогічними засобами (формами, методами, технологіями, технікою), інтуїція справедливого оцінювання, інтуїція професійної орієнтації;

– до функціональних віднесено такі здібності педагога: проектувальні, організаційні, конструктивні, комунікативні, оціночні, прогностичні.

Але вчитель працює не сам по собі. Він зобов'язаний вміти вписувати себе, своїх вихованців і все життя школи у різні середовища: у предметно-просторове, як реальність предметного світу; у реальність соціально-нормативного простору; реальність образно-знакових систем. Тобто необхідно виявити і позначити додаткові здібності педагога, які доцільно назвати неявними компонентами педагогічної майстерності. До них віднесено: здатність гармонійно вбудовувати живий організм школи в існуючий природний ландшафт, створювати гармонійне і комфортне предметне середовище школи; здатність створювати гармонійні стосунки в колективі (уклад школи); здатність зберігати і примножувати живу традицію і живу культуру школи [9, 281–290].

Таким чином, структура педагогічної майстерності впевнено доповнюється особистісними рисами вчителя, які, безумовно, набуваються тільки у процесі діяльності.

Згідно з теоретичними дослідженнями в галузі психології праці, будь-яка діяльність супроводжується професійним розвитком особистості. Системний аналіз компонентів педагогічної майстерності доводить, що вони не є сталими, визначаються багатьма чинниками і удосконалюються у процесі професійно-особистісного розвитку.

Розвиток визначається дослідниками як процес змін у свідомості та поведінці особистості, результатом якого виступають якісні перебудови у психічних процесах і їх взаємозв'язках, з'являються нові потреби та мотиви, що сприяють набуттю психічних новоутворень у структурі особистості. Розвиток – це основний засіб існування особистості, він не обмежений будь-якими відрізками часу і здійснюється на всіх етапах життєвого шляху людини [17].

Професійний розвиток розглядається науковцями як зміни, що зумовлюють самовизначення особистості, її трансформацію, перетворення. Разом з тим, наголошується, що професійний розвиток – це розв'язання професійно значущих завдань, які все більше ускладнюються, і які приводять до оволодіння необхідним комплексом пов'язаних з професією моральних і ділових якостей [18].

Проблеми професійного розвитку особистості фахівця досліджувалися вітчизняними та зарубіжними вченими і знайшли своє відображення в цілісних концепціях різних авторів [10, 414]. Як неперервний циклічний взаємопов'язаний процес визначає професійний розвиток і розвиток педагогічної майстерності вчителя української мови та літератури дослідниця В. Сидоренко. Враховуючи, що професія вчителя належить до професій

соціономічного типу «людина-людина», де індивід включений у певні соціокультурні межі та постійно перебуває в просторі міжлюдських взаємин і спілкування, автор доводить, що професійна діяльність вчителя безпосередньо впливає на розвиток особистості, причому особистісна зрілість і професійна (інструментальна) майстерність самого педагога є домінуючою та обов'язковою умовою власного професійного розвитку. Розвиток педагогічної майстерності вчителя розглядається вченою як цілеспрямований, пролонгований і поетапний процес професійного становлення, самотворення та самореалізації особистості, професіонала, майстра [11, 197].

Закономірності особистісно-професійного розвитку необхідно враховувати у розв'язанні суперечностей між традиційним становленням вчителя у професійній діяльності і сучасними вимогами соціального замовлення на особистість вчителя; в управлінні професійним розвитком педагога, у визначенні завдань науково-методичної роботи навчальних закладів, що є свідченням тісного взаємозв'язку професійного розвитку особистості з розвитком його педагогічної майстерності.

Список використаних джерел

1. Біла книга національної освіти України / [Т.Ф. Алексєєнко, В.М. Аніщенко, Г.О. Балл, І.А. Зязюн та ін.] ; за заг.ред. В.Г. Кременя ; НАПН України. – К., 2010. – 340, [1] с.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Середа І. Розвиток професійної майстерності майбутнього викладача засобами педагогічних технологій / П'яті міжнародні наукові читання, присвячені пам'яті академіка Сергія Яковича Батишева : Матеріали V міжнарод. наук. конф. : У 2-х т. – Т. 2 : Проблеми і досвід удосконалення професійної освіти в сучасних умовах / за ред. Н.Г. Ничкало, В.Д. Будака, М.Б. Яковлевої. – Миколаїв : МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2011. – 378 с.
4. Ризз Г. Размышления о педагогической деятельности, культуре, мастерстве // Педагогика, 1995. – №4. – С. 114 – 116.
5. Король Л.Л. Розвиток педагогічної майстерності як складової професійної підготовки майбутнього вчителя в Полтавському педагогічному інституті (1970 – 1990 рр. XX ст.) / Король Лариса Леонідівна : автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.01. – Харків, 2007. – 20 с.
6. Педагогічна майстерність : підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; за ред. І.А. Зязюна. – 3-тє вид., доповн. і переробл. – К. : Богданова А.М., 2008. – 376 с.
7. Зязюн І. А. Педагогіка добра : ідеали і реалії : наук.-метод. посіб. / І. А. Зязюн. – К. : МАУП, 2000. – 312 с.

8. Лавріненко О.А. Педагогічна майстерність в історико-педагогічному вимірі: теорія, практика, поступ : монографія / Олександр Лавріненко. – К. : Богданова А.М., 2009. – 328 с
9. Педагогічна майстерність академіка Івана Зязюна : Зб. наук. пр. / [редкол.: Н.Г. Ничкало (голова) та ін., ; упоряд.: Н.Г. Ничкало, О.М. Боровік ; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – К. : Богданова А.М., 2013. – 456 с.
10. Столярченко Л.Д. Педагогическая психология. Серия: Учебники и учебные пособия – 2-е изд. перераб.и доп. – Ростов н/Д : Феникс, 2003. – 544 с.
11. Сидоренко В.В.Розвиток педагогічної майстерності вчителя української мови і літератури в системі післядипломної освіти : монографія / Вікторія Вікторівна Сидоренко. – Донецьк : Каштан, 2012. – 492 с.
12. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник : видання друге, доповнене й виправлене. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 552 с.
13. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
14. Педагогічний словник / за ред. дійсного члена АПН України Ярмаченка М.Д. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 520 с.
15. Кіщенко Ю.В. Формування професійної майстерності вчителя в системі педагогічної освіти Англії та Уельсу / Кіщенко Юлія Володимирівна : Автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 2000. – 20 с.
16. Гушлевська І.В. Трансформація професійних функцій вчителя в умовах інформаційного суспільства (на матеріалах США і Канади) / Ірина Вікторівна Гушлевська : дис.....канд. пед. наук : 13.00.04 / Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України. – К., 2006. – 256 с.
17. Психология формирования и развития личности / Отв. ред. Л.И. Анцыферова. – М., Наука, 1981. – 364 с.
18. Левитан К.М. Личность педагога: становление и развитие – Саратов : СГУ, 1990. – 168 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

Розглянуто поняття «психолого-педагогічний супровід» в процесі формування особистісної готовності педагога професійного навчання. Аналізуються умови та етапи психолого-педагогічного супроводу в підготовці педагога.

Охарактеризовано компоненти особистісної готовності педагога професійного навчання та вказані напрями її формування з використанням психолого-педагогічного супроводу.

Обґрунтовано необхідність формування особистісної готовності педагога з використанням психолого-педагогічного супроводу як ефективного інструментарію у процесі психолого-педагогічної підготовки.

Ключові слова: психолого-педагогічний супровід, особистісна готовність, педагог професійного навчання, особистісний підхід.

Рассмотрено понятие «психолого-педагогическое сопровождение» в процессе формирования личностной готовности педагога профессионального обучения. Проанализированы условия и этапы психолого-педагогического сопровождения в подготовке педагога.

Охарактеризованы компоненты личностной готовности педагога профессионального обучения и указаны направления ее формирования с использованием психолого-педагогического сопровождения.

Обоснована необходимость формирования личностной готовности педагога на основе личностного подхода с использованием психолого-педагогического сопровождения как эффективного инструментария в процессе психолого-педагогической подготовки.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, личностная готовность педагога, педагог профессионального образования, личностный подход.

In the article elaborates on the concept of psycho-pedagogical support in the process of forming lichnosnoy readiness of the teacher training. Analyzes the conditions and stages of psycho-pedagogical support in the preparation of the teacher.

Characterized components lichnosnoy readiness of the teacher training and indicate the direction of its formation using psychological and pedagogical support.

Substantiates the necessity of forming lichnosnoy readiness of the teacher on the basis lichnosnogo approach using psycho-pedagogical support as the efficiency of a tool in the process of psychological and pedagogical training.

Keywords: psychological and educational support, willingness lichnosnaya teacher, teacher of vocational education, personal approach.

Радикальні зміни, що відбуваються в характері суспільних відносин в Україні і зумовлюють істотну зміну структури потреб у педагогічних кадрах для підготовки фахівців професійно-технічної освіти, зміну вимог до якості їхньої професійної підготовки та особистісного підходу у вихо-

ванні студентства вимагають від національної освітньої системи розробки нової парадигми професійної освіти та ефективної її реалізації.

У навчально-виховній діяльності закладів вищої освіти України впродовж попередніх десятиріч увага була зосереджена на оволодінні майбутніми педагогами професійного навчання значною сумою знань фахового та психолого-педагогічного циклу, але організація навчально-виховного процесу на екстенсивних засадах не забезпечувала належний рівень їх особистісної готовності до здійснення професійної діяльності. Тому на сьогодні можливості організації екстенсивної освітньої діяльності вищих навчальних закладів вичерпали себе.

У зв'язку з цим перед сучасним викладачем, який готує педагога професійної школи, постають принципово нові завдання. Якщо раніше кваліфікація майбутнього педагога професійного навчання цілком визначалася рівнем його професійно-педагогічної підготовки, то сьогодні не менш важливим її чинником виступає рівень їх особистісної готовності до здійснення педагогічної діяльності.

Фактор соціального впливу на особистість проявляється в суб'єкт-суб'єктній взаємодії викладачів і студентів. Для організації цієї взаємодії необхідно, стверджує Н. Тельтевська, вводити нову систему взаємовідносин, особливий тип взаємодії між викладачами і студентами на засадах єдності змісту і цілей цієї діяльності [6].

Особливе значення, як показано в дослідженнях О. Бондаревської, Н. Боритко, Д. Заводчикова, В. Зінченко, Е. Зеєра, О. Казакової, С. Кульневича, Г. Нікіфорова, Н. Пейсахова, В. Романова, А. Тряпичіної та ін., набуває психолого-педагогічний супровід професійного становлення студентів.

Аналіз останніх публікацій дозволяє стверджувати про різноманітні підходи до визначення поняття «готовність». У визначенні природи цього терміну, її структури і чинників становлення багатьма авторами висловлюються різні точки зору. Педагоги (С. Архангельський, Ю. Бабанський, З. Васильєв, Н. Кузьміна, В. Лозова, М. Никадров, О. Піскунова, В. Сластьонін, Л. Спірін, Р. Хмелюк, О. Щербаков) приділяють увагу виявленню дидактичних і виховних чинників і умов, що надають змогу управляти становленням та розвитком готовності; психологи (О. Леонтьєв, А. Нерсисян, О. Пуні, К. Платонов, С. Рубінштейн, Д. Узнадзе, П. Чамата та ін.) досліджують характер зв'язків і залежностей між станом готовності та ефективністю діяльності. Проте у теорії професійної освіти проблема формування особистісної готовності май-

бутнього педагога професійного навчання залишається практично не розробленою.

Питання психолого-педагогічної підготовки та ролі гуманітарної освіти в контексті інженерно-педагогічної освіти дуже широко досліджується вітчизняними науковцями такими, як: С. Гончаренко, Ю. Зіньковський, І. Зязюн, О. Кульчицька, Н. Ничкало, В. Рибалка, С. Сисоєва. Цікавими та теоретично обґрунтованими є також дослідження російських вчених Е. Зеєра, О. Морозова, Д. Чернілевського щодо здійснення психолого-педагогічного супроводу у процесі психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання.

Отже, мета статті полягає у розкритті програми дослідження щодо формування особистісної готовності майбутнього педагога професійного навчання на засадах психолого-педагогічного супроводу в контексті особистісного підходу до організації навчально-виховної діяльності ВНЗ.

Аналіз існуючих підходів показує, що найчастіше готовність досліджується як певний стан свідомості, психіки, функціональних систем в ситуації відповідальних дій або підготовки до них; як можливість, схильність суб'єкта діяти на достатньо високому рівні, обґрунтовується як вирішальна умова швидкої адаптації до умов праці, подальшого професійного вдосконалення і підвищення кваліфікації.

У межах нашого дослідження особистісна готовність педагога професійного навчання до професійної діяльності в процесі психолого-педагогічної підготовки – це усвідомлений та активно-діяльнісний стан, який забезпечує особистісну й професійну самореалізацію та самоактуалізацію під час вирішення професійних проблем на основі психолого-педагогічної підготовки, особистісного та професійного досвіду, творчого використання індивідуально-психічних особливостей та інтелектуального потенціалу в процесі професійної діяльності. Структура особистісної готовності включає в себе, з однієї сторони, запас професійних знань, умінь і навичок (компетентнісна складова), з іншої – риси особистості: мотиви, переконання, інтереси, педагогічну спрямованість думки, ціннісні установки, працездатність, емоційність, моральний потенціал особистості (особистісна складова), що забезпечать ефективне виконання професійних функцій.

Завдання формування самостійної, відповідальної та соціально мобільної особистості, здатної до соціалізації в суспільстві та активної адаптації на ринку праці, визначає необхідність широкого використання під час психолого-педагогічного супроводу різноманітних програм розвитку соці-

альних навичок, здатності до особистісного самовизначення і саморозвитку.

За цього підходу об'єктом психолого-педагогічного супроводу виступає освітньо-виховний процес, а предметом – ситуація особистісно-професійного становлення та розвитку як система взаємин зі світом, з професійним оточенням, інформаційним полем, однолітками, з самим собою.

Психолого-педагогічний супровід особистісно-професійного становлення та розвитку, на наше переконання, має розглядатись як супровід міжособистісних взаємин (їх розвиток, корекція, взаємовплив), що визначається завданнями [2, с. 23]:

- попередження виникнення проблем особистісно-професійного становлення та розвитку;
- допомога (сприяння) майбутнім педагогам професійного навчання у вирішенні актуальних завдань самовиховання і соціалізації;
- проблеми, пов'язані з вибором освітнього і професійного маршруту;
- становлення емоційно-вольової сфери, налагодженням взаємин з колегами, педагогами;
- розвиток психолого-педагогічної компетентності (культури) майбутніх педагогів професійного навчання.

Психолого-педагогічний супровід є поєднанням різноманітних методів діагностико-корекційної роботи з дітьми, виступає як комплексна технологія, особлива культура підтримки і допомоги майбутніх педагогів у вирішенні завдань особистісно-професійного розвитку, виховання, соціалізації.

Передбачається, що педагог, куратор, психолог, які здійснюють психолого-педагогічний супровід, не лише володіють методиками діагностики, консультування, корекції, але й здатністю до системного аналізу проблемних ситуацій, програмування і планування діяльності, спрямованої на їх вирішення, співорганізацію учасників освітньо-виховного процесу.

Стратегія психолого-педагогічного супроводу майбутніх педагогів пов'язана із психолого-фізіологічними особливостями і моральними завданнями цього віку. Серед них найбільш важливим є самовизначення у сферах загальнолюдських цінностей і міжособистісного спілкування. Вторинними стосовно цього є прийняття себе і зовнішності, а також набуття навичок чоловічої і жіночої поведінки, вміння привнести інформацію до аудиторії, особам своєї та протилежної статі, встановлення адекватних,

більш незалежних взаємин у спілкуванні, формування планів на майбутнє, життєвих стратегій [3].

Складність опанування сутності психолого-педагогічного супроводу обумовлюється його використанням в якості інноваційної концептуальної ідеї, реалізація якої спочатку обмежувалась вирішенням екзистенційних проблем студентів.

Педагогічний зміст супроводу більш адекватно відображається у двох підходах до його визначення як психолого-педагогічної технології, спрямованої на вирішення проблем майбутніх педагогів, пов'язаних із засвоєнням соціальних норм, розвитком соціально-психологічної компетентності; виробленням життєвої стратегії обраної професії.

Отже, широка інтерпретація педагогічного змісту супроводу пов'язується зі створенням сприятливих умов, безпечного середовища, необхідних для розвитку і саморозвитку підлітків, розкриттям, реалізацією внутрішнього потенціалу, формуванням здатності до самостійних дій та вільного вибору.

Зміст психолого-педагогічного супроводу асоціюється з виховною діяльністю педагога, сприянням адаптації студентів та встановлення гарних взаємовідносин, пов'язаних із навчанням, спілкуванням, побудовою міжособистісних стосунків, самовизначенням.

Педагогічний ресурс супроводу-співробітництва певним чином унікальний: педагог допомагає студенту усвідомити сутність проблеми, виявити власні реальні та потенційні можливості, подумки застосувати варіанти рішень і обрати найбільш оптимальний із них [5].

Супровід-співробітництво передбачає спільне планування, аналіз, співтворчість, рефлексію, вимагає дій, необхідних для наступного самостійного подолання проблем, які виникли, тобто вияву особистої відповідальності, творчості, власних унікальних якостей підлітка.

Організуючи, у свою чергу, супровід-ініціювання, педагог створює для студента необхідні умови для вільного, індивідуального, самостійного вибору шляху та засобів вирішення виховних завдань і тим самим сприяє підлітку відкрити загальноновизнані моральні істини.

За особистісно зорієнтованого підходу до виховання найбільш поширеним є супровід-попередження, що реалізується у формах діагностичних засобів і тренінгових методик. У сфері виховання він здійснюється, починаючи з визначення емоційний переживань майбутніх педагогів професійного навчання, гострота яких залежить від актуальності проблеми та її значущості для них, а зовнішні прояви – від типологічних особливостей

студента. Глибокі переживання, як правило, охоплюють цілком усю зростаючу особистість, відсунувши повсякденні справи і турботи. У цій ситуації логіка дій педагога допоможе студенту розібратися в сутності проблеми, окреслити можливі варіанти дій по її вирішенню, обрати найбільш оптимальний з них, стимулювати виконання прийнятого рішення.

Отже, на сучасному етапі соціально-економічного розвитку України інтенсифікація навчального процесу стає актуальною проблемою психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання. Її розв'язання спрямоване на задоволення потреб суспільства в активних і творчих педагогах, які мали б ґрунтовну теоретичну та практичну підготовку з обраного фаху та мали професійно значущі особистісні якості, які забезпечили б їх професійний та особистісний розвиток через упровадження психолого-педагогічного супроводу.

Список використаних джерел

1. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования : учебное пособие. – 2-е изд., перераб. – М : Издательство Московского психолого-социального института ; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 480 с.
2. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития : учеб. пособие / Э. Ф. Зеер. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 240 с.
3. Зязюн І.А. Філософські засади освіти: освітні і виховні парадигми, освітні технології, діалектика педагогічної дії / Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти : монографія. – К. : 2003. – С. 11–59.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : «Либідь», 1997. – 376 с.
5. Ничкало Н.Г. Професія вчителя вічна / Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти : монографія. – К. ; 2003. – С. 3–10.
6. Тельтевская Н.В. Мотивация учения будущих специалистов / Н. В. Тельтевская // Вопросы социальной психологии личности. – Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 2001. – С. 156–160.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДОСЛІДЖЕННЯ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ ЛЮДЕЙ ПОХИЛОГО ВІКУ

Розглядаються основні підходи до дослідження творчої активності людей похилого віку. Нагальність дослідження визначається тим, що питання творчого розвитку у похилому віці є актуальним та недостатньо розкритим. У зв'язку з цим, розвиток людей похилого віку є одним з найменш визначених понять психологічної науки. В статті виявлено зміст основних підходів до вивчення творчого розвитку в похилому віці. Результатом теоретичного дослідження стало виокремлення основних підходів дослідження розвитку в похилому віці та визначено напрямки розвитку творчої активності особистості в похилому віці, а також виявлено можливість дослідження творчої активності людей похилого віку в межах суб'єктного підходу.

Ключові слова: розвиток, активність, похилий вік.

Рассматриваются психологические подходы к исследованию творческой активности людей пожилого возраста. Актуальность исследования определяется тем, что на фоне большого количества исследований, понятие творческого развития людей пожилого возраста в психологии неоднозначно. В статье определено понятие активности личности в пожилом возрасте. Результатом теоретического исследования стало выделение основных подходов исследования развития активности в пожилом возрасте и определено понятие развития активности личности, а также выявлена возможность исследования творческой активности людей пожилого возраста в пределах субъектного подхода.

Ключевые слова: развитие, пожилой возраст, активность.

The article is devoted to psychological of creative. The aim of our study has methodological model vistraivanie activity of people with the help of leading modeling techniques of psychological processes. The result of our study was psychological factors methodological tvorcheskoy Active. The theoretical research in concluded that the creative activity. The external psychological factors of creative activity and open dialogic nature of contacts with the environment. The rizults of our stady was the isolation of the main approaches to the study of creative activity and the concepts of the creative activity.

Keywords: psychological, creative activity, activity.

Різні аспекти дослідження проблеми розвитку творчої активності особистості розглядаються у працях Б. Ананьєва, Д. Богоявленської, Л. Виготського, Дж. Гілфорда, В. Дружиніна, С. Максименка, Я. Пономарьова та багатьох інших [2; 9]. У різних наукових поглядах на творчу активність особистості простежуються певні загальні риси, такі як розуміння її як складної якості особистості з акацентуванням уваги на ініціативі творчого суб'єкта та неповторного індивідуального образу, пошуків і відкриття нового. Разом із тим, багато невирішених проблем психології творчості залишається в межах вікової та педагогічної психології, як: питання походження, структури й розвитку активності людей похилого віку,

діагностики особливостей креативності особистості на різних етапах онтогенезу, проблема педагогічного керування творчим процесом, індивідуального підходу до розвитку активності в похилому віці та багато інших. Актуальність теми дослідження спричинена сучасними уявленнями про неперервність процесу розвитку особистості впродовж усього життя. Підвищений інтерес до цієї проблеми обумовлений збільшенням тривалості життя і демографічного старіння населення, яке спонукало світове співтовариство до пошуків глобальних світових стратегій оптимізації власного шляху з окремою розробкою програм розвитку особистості в похилому віці.

Питання розвитку особистості в похилому віці досліджували багато науковців (Л. Анциферова, Г. Крайг, О. Краснова, А. Лідерс, Є. Чуєва, А. Філозоф, М. Єрмолаєва, Н. Єрмак та ін.) [1; 9; 11]. Останні розробки у цьому напрямку (О. Березіна, В. Наумова, Н. Єрмак та ін.) [1; 6; 8] розкривають питання особистісного потенціалу літньої людини та її життєвих ресурсів, але питання творчого розвитку у похилому віці залишається малодослідженим. Тому нагальним на сьогодні є розгляд питання творчої активності людей похилого віку та підходів до її дослідження.

У сучасному світі, завдяки збільшенню тривалості життя, постає питання безперервності розвитку особистості впродовж життя та можливостей особистісного розвитку людини похилого віку, затребуваності її трудових і особистісних ресурсів та вияву особистісної і творчої активності (Л. Анциферова, Є. Рибалко, М. Єрмолаєва, А. Лідерс, В. Дружинін, Е. Чуєва, О. Краснова, О. Березіна, В. Наумова) [6; 9; 11]. У психологічній науці проблема розвитку в період похилого віку розглядається у двох напрямках: перший підхід – пізньої зрілості, як період компенсації та адаптації (О. Краснова; А. Лідерс; М. Єрмолаєва; П. Балтес; та ін.) [1]; другий підхід передбачає наявність потенціалу прогресивного розвитку в похилому віці (В. Франкл; Б. Ананьєв; Л. Анциферова; М. Єрмолаєва, О. Березіна та ін.) [6; 11]. В. Фролькіс довів, що старіння є внутрішньосуперечливий процес, де поряд з виникненням механізмів порушення обміну речовин та функцій організму також проходять процеси мобілізації важливих пристосувальних механізмів антистаріння, що сприяють адаптації життєдіяльності організму як вітаукт, спрямовані на стабілізацію його життєздатності, збільшення активності і тривалості життя [6]. Н. Александрова [1] доводить, що поняття «зворотний розвиток», «інволюція» не відповідають природі процесу старіння. Б. Ананьєвим [2] показано гетерохронність людини як результату неспівпадіння в часі настання зрілості індивіда, особистості й суб'єкта [2, с. 91].

Індивідуальність і варіативність старіння, наявність механізмів спротиву тотальній інволюції в період похилого віку зумовлюють вірогідність неперервності процесу розвитку впродовж життя (К. Абульханова-Славська, Л. Анциферова, А. Асмолов, А. Бодальов, Е. Еріксон, П. Балтес та ін.) [1; 11]. В. Пряжніков визначає соціальну ситуацію розвитку людей похилого віку та їх провідну діяльність як «пошук себе» в новій якості, спробу власних сил у різних видах діяльності – це самовизначення методом «проб і помилок»; знаходження нових контактів в суспільній чи триваючій професійній діяльності, у дозвіллевих захопленнях пенсіонери змінюють одне захоплення за другим, спростовуючи уявлення про їх «ригідність»: вони досі продовжують шукати себе, шукати сенси в різних діяльностях згідно з принципом: «Поки я роблю хоч щось корисне для оточення, я існую і потребую до себе поваги» [11, с. 132].

Одним з основних напрямів у психології старості є психологія розвитку (В. Франкл, Е. Еріксон, К. Юнг). К. Юнг в похилому віці вбачає нові можливості для саморозвитку, оскільки не треба встановлювати стільки зовнішніх зв'язків для форсованої соціалізації, а людина поглинута внутрішньою роботою самопізнання (самореалізації), котру науковець назвав «індивідуацією». Людина може віднайти новий повновісний розвиток особистості і в цьому віці здатна прийняти в своєму «Я» як «жіноче», так і «чоловіче» начало і має обов'язком виробити цілісний погляд на життя, результатом якого є стійка і норовлива рівновага [11]. Дослідження джерел розвитку особистості в похилому віці (В. Франкл; К. Альбуханова-Славська; Л. Анциферова; А. Лідерс; Е. Еріксон та ін.) вказують, що визнання старіючою людиною домінування власної ролі в активному формуванні життя виступає підґрунтям прогресивної життєвої позиції.

Л. Анциферова [4] сформулювала кілька положень відносно розвитку особистості періоду похилого віку, які засновано на ідеї одночасного зниження психічних можливостей та їх збагачення: «інволюційні зміни співвідносяться з новоутвореннями прогресивного характеру, спрямовані на подолання деструктивних явищ геронтогенезу і досягнення нового рівня самовтілення особистості у світі» [4, с. 89], а наявність здібностей та навичок адекватно співвідносити зовнішні умови з власними домаганнями, цілями та мотивами, усвідомлення й прийняття сформованої системи цінностей власного життя дозволяють особистості в похилому віці вести самостійне, активне, відповідальне й наповнене сенсом життя.

Активна позиція самоорганізації й творчої реалізації взаємовідносин зі світом і собою розглядається в психології як прояв суб'єктного підходу,

де суб'єкт – «творець», що має здібність до творчого перетворення обставин відповідно до ситуативних і власних творчих можливостей, що цілеспрямовано і оптимально використовує творчі особистісні ресурси для вирішення нових невизначених життєвих завдань (А. Брушлинський, В. Слободчиков, Є. Ісаєв, Б. Ананьєв, В. Петровський, С. Рубінштейн, Л. Анциферова, К. Абульханова-Славська, А. Деркач, Е. Сайко, М. Єрмолаєва та ін.). Дослідження проблеми становлення суб'єктності в онтогенезі свідчить про її розвиток впродовж життя, де на кожному етапі онтогенезу суб'єктність конкретно задана системою смислів і цінностей, особливостями «Я-образу», рівнем розвитку рефлексії, контролю, характером ініціативи, відповідальності, саморозвитку і творчого самовираження (В. Слободчиков, Е. Сайко; М. Єрмолаєва; Е. Еріксон).

Е. Еріксон вважає основною проблемою похилого віку – розуміння й прийняття старіючою людиною свого «Я» в усіх його виявах, що втілюються завдяки вирішенню завдань розвитку, котрі відносяться до соціальних взаємодій, що називається генеративністю. Коли попередні завдання розвитку вирішено [1], то люди похилого віку здатні просуватися до наступного завдання, яким для похилого віку є *розвиток его-інтеграції, що включає рефлексію і самопроявлення*. За позитивних результатів цього процесу всі «Я»-компоненти можуть бути прийняті як інтегровані, тобто его-інтеграцію завершено, а негативний результат процесу викликає настання депресії, відчай. «Я»-образ є результатом і передумовою розвитку особистісної ідентичності людини на всіх її вікових етапах, а досягнення ідентичності для людини, на думку дослідників, пов'язано з почуттям цілісності власного «Я» [1], де розгорнутість і збереження ідентичності – це сенс життєвого шляху людини.

Н. Александровою [1] *суб'єктність* розглядається, як процес самовизначення людини похилого віку шляхом актуалізації сенсу життя, осмислення та зміни «Я-образу», і, можливо, пошуку нової ідентичності. Вченою виявлено, що *суб'єктність людини похилого віку інтегрує в собі переживання ідентичності, збереженість функцій контролю, стійкість і варіативність «Я-образу» і самоприйняття*. Індивідуальність старості складає вираженість цих компонентів особистості, а характер і зміст суб'єктності людини в період похилого віку обумовлює прийняття і суб'єктивні переживання власної старості, внаслідок чого формується спосіб індивідуальної організації життєдіяльності, котрий «відповідає якостям особистості, її відношенню до діяльності і потребам, об'єктивним характеристикам даного виду діяльності» [1, с. 36]. П. Балтес розглядає життєву компетенцію, знан-

ня фактів і стратегій прожитого життя як механізм корегуючий і підтримуючий відносно стабільну позицію особистості, що дозволяє людині похилого віку творчо використовувати можливості, сформовані життям.

Дослідження Є. Чуєвої свідчать, що в період похилого віку подальша інтеграція особистісних структур є показником конструктивності (прогресивності) розвитку особистості і обумовлює перехід на новий виток особистісного розвитку. Проблему похилого віку особистості в межах суб'єктного підходу висвітлено у працях А. Деркача і Е. Сайко, де розглядаються взаємопов'язані процеси саморозвитку і самореалізації як складові складного, об'єктивно втілюваного процесу розвитку суб'єкта. Саморозвиток пов'язаний з об'єктивно закладеним в людині прагненням, потребою, необхідністю самопізнати, самозрозуміти, самоусвідомити, а самореалізація має іншу спрямованість, передбачаючи об'єктивно закладену в індивиді як суб'єкті потребу, необхідність, здатність увійти до соціального світу визнаванням шляхом самоактуалізації чи самовтілення. Самореалізований «вихід людини в соціум і потреба представити себе в ньому в творчій дієвості є способом накопичення суб'єктного потенціалу активності» [8, с. 45]. Дослідники також вважають саморозвиток і самореалізацію взаємопов'язаними: без саморозвитку самореалізація виявляється стихійною та безплідною, тоді як самореалізація мотивує саморозвиток. При цьому, на кожному етапі життєвого шляху, лише певний рівень саморозвитку індивіда забезпечує актуалізацію здатності його самореалізації [8].

Сутність розвитку особистості полягає в оволодінні відповідними соціальними ролями на вищому рівні реалізації власних здібностей, бо у кожній людині закладено здатність до творчості [2]. У психології є недостатньо вивченим усвідомлення особистістю похилого віку потреби в творчій реалізації особистісного досвіду відносин зі світом, набутого на попередніх етапах життя. Окремі дослідники розглядають цей досвід як особистісний ресурс (Л. Анциферова, М. Єрмолаєва; В. Наумова; Е. Еріксон) або особистісний потенціал (Д. Леонтьєв). При цьому, на етапі похилого віку використання набутого особистісного ресурсу ускладнено переживанням наростаючої безпорадності, невизначеності і зниженням рівня рефлексивності, а через вповільнення фізіологічних та психічних процесів існує нагальна потреба збереження повноцінного функціонування загального механізму психіки, виокремленого С. Максименком, а саме – опрідметнення, яке являє собою форму творчої активності.

Тому, на нашу думку, в похилому віці надбання сенсу життя, переживання його цінності й унікальності, осмислення і усвідомлювання величе-

зного життєвого досвіду: стосунків зі світом, самопізнання, саморегуляції, самоорганізації та неповторності й екзистенційного кінцевого етапу життєвого шляху, спонукають людину похилого віку до розвитку творчої активності, як подальшої творчої самореалізації. Дослідники (Л. Анциферова, Л. Рудкевич, А. Деркач, Е. Сайко та ін.) розглядають самоорганізацію як перетворюючу, трансформуючу здатність, рушійну силу до формування такої системи уявлень творчих можливостей соціуму, котра дозволяє досягти найвищих результатів самореалізації в якості суб'єкта життя й підійти до нового рівня саморозвитку, що, по суті, вважає В. Наумова, являє собою акмеологічний аспект творчого розвитку людини.

Існують певні розбіжності у поглядах на проблему творчої активності в онтогенезі. Так, у дослідженнях М. Фора доведено, що з віком показники креативності, такі як швидкість, оригінальність та гнучкість – знижуються, бо накопичення життєвого досвіду призводить до того, що людина менше може потрапити до ситуації, де знадобиться пошук нестандартних, оригінальних способів її розв'язання, отже, творча активність, як креативність стає незатребуваною. Г. Уоллес вважав, що творча особистість самореалізується різними шляхами на кожному з етапів онтогенезу, де, зокрема, етап подальшої постпрофесійної розробки ототожнюється з похилим віком людини – від 60 до 70 років, де генералізація, узагальнення, зменшення продуктивності є характерними ознаками цього періоду, проте, на думку вченого, на цьому етапі з'являються нові види діяльності – навчання молоді, організаційна, суспільна та педагогічна робота. Дослідники Л. Рудкевич і О. Рибалко виявили, що чим вищий рівень творчої активності особистості, тим менше її самореалізація пов'язана з віком і залежить від комплексу психофізіологічних властивостей особистості.

Н. Шахматов [11, с. 32] вважає, що тиражування досвіду, результатів життєвої мудрості робить людину похилого віку значимою для суспільства (з власної точки зору), чим забезпечує збереженість її зв'язків з суспільством, почуття соціальної приналежності до суспільства. Спектр цих соціально значимих видів діяльності може бути найширшим: продовження професійної діяльності, написання мемуарів, виховання онуків, викладання та інші справи до яких завжди тягнулася душа. Головне тут [11, с. 33], – «момент творчості, котрий дозволяє не тільки підвищити якість життя, але й збільшити його тривалість». Саме цей вид провідної діяльності забезпечує в старості внутрішню інтегрованість, необхідні соціальні зв'язки, відволікає від нав'язливих думок про здоров'я, укріплює почуття власної гід-

ності, дозволяє підтримувати переважно гарні і теплі стосунки з оточенням [11].

Уявлення про життя в старості, як про повноцінне, визначається встановленим до цього часу характером діяльності, задоволеність якою є суттєвим моментом. Перевага старості знаходить висвітлення в тому, що форма і вид зайнятості обираються людиною: уся справа в тому, щоб у старості було бажання вибирати, а форма і характер зайнятості мають другорядне значення і можуть бути різними; прагнення до діяльності і зайнятості – це те, що «наповнює життя в старості життям», вважає Н. Шахматов [11]. У старості виникає здатність до узагальнення надзвичайно багатостороннього, широко розгорнутого і зростаючого досвіду та може піднести людину на висоту духу і високу точку огляду, де всі буденні проблеми не досягають і слабого наближення до горизонтів життя [11]. Почуття, що ти потрібний іншим людям вважається найважливішою умовою задоволеності в старості, а свобода, що з'явилася у постпенсійний період у результаті звільнення від професійних і сімейних обов'язків, використовується для *самостійного планування* свого життя «відповідно до колишніх, теперішніх інтересів, прихильностей і особистих устремлінь» [11, с. 61].

Дослідження К. Страшникової і М. Тульчинського довели, що одним з проявів процесу реституціалізації в старості формування є мотиву діяльності з естетичною спрямованістю. О. Березіна виявила, що при «правильному» підході до старіння пізня дорослість може стати періодом розвитку й творчого розквіту, де збереженню високої життєздатності й працездатності людини у похилому віці сприяють: рівень освіченості, вид занятості, зрілість особистості та ін. Багато чоловіків та жінок, що досягли пенсійного віку, демонструють збереженість здоров'я й інтелектуально-мнестичних функцій, а при вивченні творчої активності осіб похилого віку виявлено, що потребу в самовираженні (писати вірші, малювати, щось вивчати та ін.) відчують 74 % людей. Науковець дійшла висновку, що творчий розвиток особистості в період пізньої дорослості приводить до активізації адаптаційних механізмів особистості й зниження впливу негативних чинників на процеси старіння, а творча активність з віком не зникає, а лише по-іншому виявляється.

Як вважають дослідники [5; 6; 9], творчу продуктивність виявляють до глибокої старості люди, що зберегли вільнодумство, незалежність поглядів, тобто, якості, притаманні юності, зберігаючи високу критичність своїх праць, а в структурі їх здібностей оптимально сполучаються здібність до творчості з рефлексивним інтелектом. У багатьох дослідженнях

стверджується, що в похилому віці у людини з'являються нові види діяльності – навчання молоді, організаційна, суспільна та педагогічна робота, висока ефективність роботи підтримується людьми похилого віку в таких видах діяльності, як музичне виконання і композиція, шахмати, бізнес, що, на думку Н. Шахматова [11], забезпечується процесами компенсації зростаючого досвіду і є механізмом підтримки людьми похилого віку власних когнітивних функцій в різних видах розумової діяльності, пам'яті і прийнятті рішення. В. Рудькевич та О. Рибалко виявили, що чим вищий рівень творчої активності особистості, тим менше її самореалізація пов'язана з віком, і залежить від комплексу психофізіологічних властивостей особистості, віддзеркалюючи наявність *креативності* в особистості. Однак творчі прояви людей похилого віку можливі, на думку більшості дослідників, за певних умов, де умовами успішної самореалізації людей похилого віку Л. Анциферова [4] вважає внутрішню потребу бути зайнятим; конструктивну психологічну установку та довіру до інших; адекватне сприйняття теперішнього; оптимальне ставлення до майбутнього; відносно різносторонні інтереси, спрямовані на себе і на інших; позитивне вирішення завдань пройдених етапів життя; життєвий досвід; мудрість; психологічну незалежність; здатність і потребу до соціальних контактів.

Аналіз проведених досліджень дозволив дійти висновку, що творча активність з віком не зникає, а певним чином трансформується і може по-різному формуватись, віддзеркалюючи рівень суб'єктності, збереженість особистісного ресурсу та наявність креативності в особистості, коли сучасність породжує потребу пошуку нових можливостей творчого розвитку людей похилого віку через актуалізацію накопиченого досвіду і досягнень особистості на попередніх етапах онтогенезу. Своєчасна та адекватна мобілізація з подальшою реалізацією ресурсів особистості слугує чинником подальшого творчого розвитку особистості в похилому віці, визначаючи напрямки її прогресивних чи адаптивних стратегій старіння з відповідною переструктуризацією життєдіяльності в творчу активність власного життя.

Список використаних джерел

1. Александрова Н.Х. Особенности субъектности человека на поздних этапах онтогенеза. Дисс.... д-ра психол. наук: 19.00.13 / Александрова Наталия Христова. – М.: 2000. – 212 с.
2. Ананьев Б.Г. Задачи психологии искусства // Художественное творчество. Сборник. – Л.: Наука, 1982. – С. 236–242.

3. Аникина В.Г. Психотехническая модель рефлексии: теоретические основания и описание // Психологический журнал. М.: – 2010. – Т.31, № 6 – С. 50–56.
4. Анцыферова Л.И. Психология старости: особенности развития психологии личности в период поздней зрелости // Психологический журнал. М.: – 2001. – Т. 22. №3. – С.86–99.
5. Архипова О.В. Обучение как условие успешной адаптации пожилых людей в стационарных условиях.: Дисс. канд. психол. наук: 19.00.07 / Архипова Оксана Владимировна. – М.: 2011. – 252 с.
6. Березіна О.О. Індивідуально-психологічні чинники особистісного розвитку в період геронтогенезу: автореф дис... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Олена Олександрівна Березіна. – К.: 2012. – 19 с.
7. Брушлинский А.В. Проблема субъекта в психологической науке / А. В. Брушлинский // Психол. журн. – М.: 1993. – № 6 – С. 137–146.
8. Деркач А.А. Деятельность как основание акмеологического развития субъекта и надситуативная активность субъекта как действенный фактор её развития / А. А. Деркач, Е. В. Сайко // Мир психологии: научн.-публицист. вестн. – М.: 2008. – № 2 – С. 193–204.
9. Наумова В.А. Оптимизация личностного ресурса на этапе поздней зрелости: дис.... канд. психол. наук: 19.00.13 / Валентина Александровна Наумова. – П.–Камчатский: 2013. – 209 с.
10. Слободчиков В. И. Психология развития человека / В. И. Слободчиков, Е.И. Исаев: – М.: Изд-во Эксмо, 2000. – 347 с.
11. Шахматов Н.Ф. Психическое старение: счастливое и болезненное. – М.: Медицина, 1996. – 304 с.

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА В НАВЧАЛЬНО-ТЕРАПЕВТИЧНИХ ГРУПАХ

Розкривається зміст та сутність професійної майстерності в галузі практичної психології, зокрема – психологічного консультування. Висвітлюються проблеми сучасної практики підготовки практичних психологів. Дається детальний аналіз професійно важливих якостей психолога-практика та рівнів професійної майстерності. Описується та обґрунтовується навчально-терапевтична форма підготовки та підвищення кваліфікації психологів-консультантів, спираючись на досвід автора.

Ключові слова: психолог-консультант, професійно важливі якості, компетентність психолога, навчально-терапевтичні групи.

Раскрывается содержание и сущность профессионального мастерства в области практической психологии, в частности – психологического консультирования. Освещаются проблемы современной практики подготовки практических психологов. Дается подробный анализ профессионально важным качеств психолога-практика и уровням профессионального мастерства. Описывается и обосновывается учебно-терапевтическая форма подготовки и повышения квалификации психологов-консультантов, опираясь на опыт автора.

Ключевые слова: психолог-консультант, профессионально важные качества, компетентность психолога, учебно-терапевтические группы.

The article reveals the content and nature of professional skills in the field of applied psychology, in particular – psychological counseling. Highlights the problems modern practicing psychologists. A detailed analysis of professionally important qualities psychologist practice and levels of professional expertise is provided. It described and justified educational therapeutic form of training of professional counselors, drawing on the experience of the author.

Keywords: counselor, professional qualities, competence of psychologist, educational therapeutic groups.

Говорячи про професійну майстерність, слід сказати про стандарти, на які потрібно орієнтуватися в підготовці фахівців. Але питання це не таке просте, бо стандарти передбачають певну схему, а діяльність психолога-консультанта є суто творчою, чужою всілякому схематизму. Проте можна намітити деякі орієнтири, корисні в оцінці компетентності фахівця.

Компетентність психолога-практика передбачає поєднання кількох компонентів: освіта (базова плюс практична підготовка); особистісний розвиток; професійна майстерність; досвід роботи. На наш погляд, особистісний розвиток є одним з головних, якщо не головною умовою творчості психотерапевта. Похідною особистісного розвитку виступає особиста позиція психолога. Вона пов'язана з опрацюваністю його психологічних проблем, насамперед – з самооцінкою. Адже явно чи неявно психолог мо-

же спрямовувати свою практику не стільки на реальну допомогу, скільки на компенсацію власної проблемної самооцінки. Одна з форм цього – психологічні ігри, описані Е. Берном [1]. Так, серед ігор, в які грають психотерапевти, є гра «Важлива персона», описана Дж. Персі [7]. Наприклад: психотерапевт може жартома заявити, що «є тільки два психотерапевти: я і ще такий-то» (називається дуже відоме ім'я).

Особистісна позиція психотерапевта повинна розглядатися з позицій гуманізму, причому – це має бути справедливим для фахівця будь-якого рівня. Наприклад, авторитарні й тоталітарні структури навколо авторитету творця напрямку свідчать про те, що там вирішуються проблеми не психотерапії, а зовсім інші (в кращому випадку – бізнесу).

Яскравим прикладом такого культу є «діанетика», яка згодом отримала назву «саєнтологія». Ще в 1950 році, відразу після виходу першого видання «Діанетики» Л. Р. Хаббарда з'явилася рецензія на цю книгу Е. Фромма в книжковому огляді газети «New York Herald Tribune» [6]. Фромм ще тоді зумів розгледіти у що може перетворитися подібна психологічна практика, яка зараз називається не інакше, як «церква саєнтології».

Якщо в оцінці ефективності методів психотерапії стандарти потрібно розглядати як гуманістичні орієнтири, то в сфері професійної підготовки освітні стандарти необхідні для підтвердження кваліфікації спеціаліста. З формальної точки зору компетентність забезпечується підготовкою за міжнародними стандартами, підтвердженою відповідними сертифікатами. Але існує багато протиріч та парадоксів в проблемі підготовки кваліфікованих психотерапевтів і психологів-консультантів.

Дилема перша (за рамками психології): психолог чи екстрасенс? На перший погляд, ця проблема несерйозна. Але люди часто не бачать різниці між ними, що підриває довіру до науковості психотерапії. Що є умовою ефективності психологічної допомоги? За даними багатьох досліджень провідним фактором, як не дивно, є не професіоналізм, а віра клієнта в метод і довіра до фахівця. І лише потім – професійна впевненість фахівця у собі, його віра в практикований ним метод і, власне, професіоналізм. Причина цього – в значній частці сугестивних втручань в забезпеченні результативності допомоги, багато з яких ґрунтуються на феномені плацебо-ефекту. Це, в свою чергу, позначається на традиціях науковості у професійній підготовці фахівців.

Дилема друга: західні стандарти чи вітчизняні традиції? Вона покликана бути суперечкою між сертифікованими фахівцями і тими, хто засвоював практику методом самоосвіти (багато з них вважають, що відкрили

новий метод або напрям). Вони часто звинувачують тих, хто навчається за західними стандартами, що ті отримують знання «з інших рук» (тобто вчать психотерапії не найкращі спеціалісти). Якщо це так, то потрібно лише підвищити вимоги до компетентності тренерів, а не відкидати огульно сам принцип. Адже якщо так міркувати, то потрібно визнати, що, наприклад, вся психотерапевтична підготовка у галузі гештальттерапії після смерті Фріца Перлза – це «секонд хенд». Адже учень не є «копією» вчителя (а копія завжди гірша за оригінал), він фахівець, вихований на власній активній практиці, і у нього є можливість поєднати досвід наставника з власними творчими ресурсами.

Дилема третя: професійна освіта чи реклама послуг? В процесі професійного росту одні фахівці витрачають час і гроші на постійне професійне вдосконалення, інші, обмежившись мінімумом в цій сфері, витрачають і те, й інше – на рекламу. Першим важко конкурувати з другими, які встигають зайняти ключові ролі в різних професійних сферах, насамперед – у бізнес-тренінгах, де такий підхід зустрічається найчастіше. З точки зору менеджерів бізнесу, що відповідають за розвиток персоналу, людські ресурси, тощо – вони і є еліта, і переконати їх в цьому практично неможливо. З точки зору гонорарів (а в бізнесі – це один з головних критеріїв) – це так і є. Як приклад можна навести висловлювання одного з учасників на засіданні клубу бізнес-тренерів: «Вартість тренінгового дня – це і є мій сертифікат».

Недостатній рівень підготовки не заважає кар'єрі, часто «допомагає» їй, оскільки не обтяжує практика необхідністю ретельно вивіряти використовувані методи, відмовлятися від пустої ефектності з метою «не нашкодити». Він менш делікатний у обіцянках і легше йде на поступки професійним принципам, а іноді й на пряму профанацію. Серед замовників бізнес-тренінгів побутує стійкий міф, що бізнес-тренер не повинен бути психологом і психотерапевтом, хоча є блискучий контрприклад успішності в бізнесі саме психотерапевта [5]. З цих причин у бізнес-тренінгах (і не тільки, іноді і в тренінгах особистісного росту) дуже популярними виявляються маніпулятивні технології, про що говорять назви: «Тренер – як майстер єдиноборств», «Бойові балакуни», «Як керувати людьми», «Як змусити працювати» тощо.

Дилема четверта: навчання фахівців чи клієнтська практика? Фахівець, який навчає, сам повинен бути, насамперед, гарним практиком. Багато фахівців займаються переважно викладанням, проводять навчальні тренінги та семінари для спеціалістів, але при цьому практично не мають клієнтської практики. Є й «чисті» практики, які не займаються навчанням. Але, якщо друге абсолютно виправдане, то перше – неприпустимо. Навча-

ти вигідніше, ніж вести клієнтську практику: психолог більш мотивований, охочіше заплатить гроші, досидить до кінця тренінгу. Крім того, – так легше завоювати авторитет у професійному середовищі. Тим не менш, пріоритет професійної підготовки повинен бути у активних практиків. Краще всього, якщо ці питання будуть регулювати професійні спільноти, які займаються навчанням фахівців. Так робиться в усьому світі. Ця система підготовки налаштована так, що не вигідно погано вчити, тут є шанс утримувати високі стандарти.

Не менше проблем існує і в питаннях змісту навчання. Немає «психолога взагалі», а є різні психологічні професії, їх можна розділити, на такі напрями: психолог-дослідник, психолог-викладач і психолог-практик. Ці три сфери об'єднує вимога до володіння предметом (хоча і тут потрібно знати далеко не одне й те саме), але в цілому – це різні види діяльності, які потребують як спеціальної підготовки, так і спеціальних здібностей.

Психолог-практик – явище неоднозначне, оскільки він повинен виконувати найрізноманітніші завдання. Так, І. Дубровіна виділяє просвітницьку, психопрофілактичну, консультативну, діагностичну, психокорекційну і розвивальну форми роботи [3, с. 28–29]. Перераховані види діяльності висувають особливі вимоги до особистості та профілю підготовки, тому не можна розглядати «практичного психолога взагалі», або «шкільного психолога взагалі» без врахування цієї специфіки. В ідеалі, було б непогано, щоб кожен шкільний психолог мав власну спеціалізацію як за характером послуг (психодіагностика, психокорекція, консультування), так і за віком підопічних (молодший школяр, підліток, старшокласник), а у великій школі була лабораторія психологів, кожен з яких працював у межах своєї спеціалізації.

При всій умовності цієї спеціалізації, окремі функції є достатньо специфічними. У кожному з напрямів діяльності виникає проблема компетентності, яка має два аспекти: 1) наявність спеціальних здібностей; 2) спеціалізована підготовка. Очевидно, існують особистісні якості, необхідні всім психологам-практикам, і якості, потрібні для виконання окремих функцій. Було багато спроб їх виявлення, однією з найвідоміших є модель Р. Кеттела, що визначає на основі його 16-факторного опитувальника «рівняння ефективності» психодіагноста і психотерапевта, як двох основних напрямів роботи психолога, що вимагають різних здібностей [4, с. 124].

На наш погляд, спираючись на дані психологів і власний досвід, бажано, щоб психолог-практик, незалежно від спеціалізації, мав наступні якості:

1. *Доброзичливість і низький рівень агресивності*. Вони необхідні не тільки для встановлення довірливого спілкування, а й зменшення ризику нашкодити клієнту. Для шкільного психолога бажано, щоб доброзичливість поєднувалася з любов'ю до дітей.

2. *Спрямованість на проблему*, тобто на допомогу клієнту (мотивація психологічної допомоги в поєднанні з певною мірою альтруїзму). Якщо людина прийшла в психологію для розв'язання власних психологічних проблем (егоцентрична мотивація), то вона, здебільшого, не лише не зможе зрозуміти і розділити проблеми клієнта, але буде переносити на нього власні.

3. *Емпатія*. Ця якість полягає, з одного боку, в спрямованості на інтереси клієнта при відсутності домінування (мотивації влади), в умінні слухати, з іншого – в умінні побачити проблеми клієнта його очима, краще відчувати і зрозуміти його, а також в безоцінному прийнятті клієнта таким, який він є.

4. *Гнучкість мислення* необхідна психологу-практику, щоб не замикатися на помилкових версіях та висновках, а вміти щоразу перебудувати як модель психологічної картини клієнта, так і стратегію її формування, коли цього вимагатимуть об'єктивні дані. Висока ригідність, навпаки, може сприяти закріпленню помилок діагнозу та нав'язуванню клієнту неправильного бачення ситуації.

5. *Творча інтуїція*. Далеко не у всіх випадках психологу вдається зробити висновки на основі логічного аналізу даних. Часто йому доводиться діяти в ситуаціях, коли одних даних явно не вистачає, інших, навпаки, занадто багато (так, що неможливо їх відрефлексувати), або вони досить суперечливі. Де безсилий логічний аналіз, там корисний інтуїтивний пошук, який у поєднанні з досвідом і знаннями перетворюється на потужний інструмент психологічного дослідження.

Крім «загальних» якостей, велике значення для практики має інтелект (особливо в психодіагностичній та експертній функціях). Він необхідний для розуміння такої складної реальності, як психіка людини. Психодіагносту, експертові і психологу-консультанту важливо мати перцептивні здібності, насамперед спостережливість, вміння помічати малозначущі деталі, що надає повнішу оперативну інформацію. Комунікативні здібності відіграють велику роль у корекційно-консультативному напрямку роботи психолога-практика, де в основі діяльності – спілкування з людьми. Психологу-тренеру і психотерапевту корисні сугестивні здібності, які допомагають ефективно впливати на клієнта. Крім того, психотерапевту бажано мати експресивні здібності для використання чітких даних як

інструменту психотерапії, а тренеру і груповому психотерапевту – організаторські, для керівництва взаємовідносинами в терапевтичній або тренінговій групі.

Психологу-практику бажано мати не просто конгломерат перелічених якостей, а їх гармонійне поєднання, що можливе при досить високому особистісному розвитку. Думаю, що зайвим буде згадка про моральні якості психолога, без яких неможливе вирішення багатьох проблем. Перераховані якості не є універсальною психограмою психолога-практика, але можуть слугувати робочою моделлю професійного відбору (або самовідбору), тим більше що для виявлення цих якостей існують стандартні методики.

Шкільний психолог у певному сенсі є практиком-універсалом (принаймні, в тій моделі психологічної служби, яка пропонується системою освіти). Це виправдано на початковому етапі, коли ще недостатньо фахівців-практиків. У минулому, коли велику територію в сільській місцевості обслуговував тільки один земський лікар, йому також доводилося бути універсалом. Сучасна клініка, навпаки, потребує компетентних фахівців вузького профілю. Очевидно, еволюція психологічної служби також повинна йти шляхом від універсалізму до спеціалізації.

Не аналізуючи предметний зміст навчання (це вимагає окремої серйозної розмови), відзначимо, що підготовка психолога-практика повинна включати три напрями: 1) фундаментальну академічну підготовку – вивчення психологічної теорії та методології як загальної, так і галузевої психології згідно з спеціалізацією; 2) спеціальну прикладну підготовку – засвоєння спеціальних знань та інструментарію професійної практичної діяльності; 3) практичну підготовку – формування практичних умінь і навичок виконання професійної діяльності. Говорячи про зміст навчання психолога-консультанта, плутають поняття, називаючи спеціальну прикладну підготовку практичною, забуваючи, що останню неможливо засвоїти на студентській лаві. Як неможливо навчитися плавати без води, так ретельний розбір психотерапевтичних методів і технік без навичок практичної допомоги реальним людям залишатиметься лише теоретичною, хоча й спеціальною підготовкою.

Організувати повноцінну практику взагалі проблематично в стінах вузу. Необхідно шукати нові форми, наприклад такі, як інтернатура в підготовці лікарів. Треба прагнути охопити всі три складові частини, адже без практичної підготовки спеціаліст буде лише теоретиком (хоч і знайомим з практикою теоретично), без спеціальної підготовки він буде дилетантом, а без фундаментальної – в кращому випадку, ремісником.

Аналізуючи компетентність і професіоналізм психолога-практика, можна виділити наступні рівні професійної майстерності:

1. *Рецептурний* – дії за готовими схемами в стандартних ситуаціях. В нестандартних ситуаціях практику складно знайти оптимальне рішення.

2. *Алгоритмічний* – вибір алгоритму розв'язання типової ситуації. На цьому рівні можливий найпростіший аналіз ситуацій, їх класифікація та узагальнення, пошук універсальних способів вирішення, тобто спроба стандартизувати нестандартні ситуації. Недолік такого підходу полягає в тому, що не завжди вдається знайти повністю універсальні способи вирішення.

3. *Стратегічний* – відрив від готових рецептів і стандартних алгоритмів, вироблення творчої стратегії пошуку рішень у нестандартній ситуації. Цей рівень, в свою чергу, розподіляється на 3 підрівні: а) практично-ситуативний – уміння знайти рішення в окремих нестандартних випадках у процесі надання психологічної допомоги, яка відбувається завдяки спробам об'єднання теорії з практикою і елементами практичного мислення психолога; б) аналітичний – уміння знайти оптимальне (або близьке до нього) вирішення практично в будь-якій нестандартній ситуації на основі її аналізу, завдяки творчому використанню всього теоретичного арсеналу, тобто практика виступає як працююча теорія. На цьому рівні вже можна говорити про психологічне мислення професіонала; в) синтетичний – наскрізне бачення проблеми. Це творчий рівень, на якому психологічне мислення виступає як творча інтуїція, яка синтезує теоретичні знання, практичний досвід, розвинені стратегії пошуку рішень і здатність до ефективного прогнозу. Стає можливим знаходження багатьох оптимальних рішень і вибір серед них найкращих. Такий рівень надає можливість професійно оволодіти такими складними методами, як проєктивні методики дослідження особистості, не тестова діагностика тощо.

Виділені ступені мають відповідати п'ятьом кваліфікаційним категоріям: спеціаліст з середньою спеціальною освітою (таких у нас немає, але можливо вони потрібні для виконання деяких психологічних функцій); фахівець з вищою освітою відповідно III, II, I та вищої категорій. Як бачимо, професійними можна назвати лише останні ступені, причому творчо обдарований психолог-консультант (а тим більше – психотерапевт) відповідає п'ятому. Справжня компетентність включає три складові: творчу обдарованість, практичну підготовку та практичний досвід. Підготовка психолога-консультанта (як одного з «самих практичних» видів діяльності)

повинна бути практико-орієнтованою, хоча, різні практичні методи є нерівнозначними у «наближенні» до практики.

Практичні методи пов'язані з аналізом практичних ситуацій, груповими дискусіями, тренінгом навичок та інших тренінгових форм. Таке навчання відрізняється від традиційних лекційно-семінарських форм значно більшою активністю, елементами сугестії та інших технік психотерапії, високою мотивацією. Але ці відмінності не завжди є принциповими. Основою тренінгових методів є «розмовний жанр», тобто діяльність, побудована на мові та мовленні, в ній, най-більшою мірою, задіяні інтелект, пам'ять і сприйняття, тобто ті сфери особистості та психічної діяльності, що і в традиційному навчанні.

Організація процесу підготовки психологів-консультантів з використанням методів дії є більш просунutoю і може здійснюватися на будь-яких рівнях професійної підготовки від вузівського навчання до всіх форм перепідготовки та підвищення кваліфікації. Навчання консультантів з використанням драматичних підходів будується на формуванні базових навичок консультування, основних консультативних технік, які опрацьовуються в контексті моделювання простих ситуацій консультативної взаємодії, коли власного консультативного досвіду студентів ще недостатньо для комплексного відтворення процесу консультування. Формою занять є методичні тренінги, де для розв'язуваної проблеми підбираються практичні «кейси» (пропоновані або керівником навчання, або самими учасниками), які опрацьовуються у формі рольової гри з подальшим підведенням підсумків та обговоренням.

«Практичною» є сама практика, тобто найкраще вчити професійної діяльності безпосередньо в її процесі, отримуючи практичні навички при виконанні реальних професійних дій. В цьому гарним зразком такої підготовки можуть бути навчально-терапевтичні групи професійного навчання психологів-консультантів [2], в яких у режимі реальної практики учасники засвоюють основи майстерності консультанта і психотерапевта. Ця школа консультування відрізняється від інших аналогічних курсів тим, що в її основу покладено не повідомлення деяких знань, а справжнє практичне освоєння методик і технологій консультування.

Програма складається з 4-х складових частин: навчання теорії та методики консультування (лекційно-семінарська форма з прикладами і практичними вправами); тренінг навичок консультування (активні форми навчання та реальна практика); індивідуальна і групова супервізія (розбір

випадків); особистий клієнтський досвід (вирішення конкретних психологічних проблем у режимі реального консультування та психотерапії).

Комплексний підхід, що охоплює методичну і практико-орієнтовану теорію, тренінгову підготовку, реальну практику й особистісне опрацювання клієнта стає можливим у процесі навчання консультантів, що здійснюється у навчально-терапевтичних групах, куди приходять практики з певним консультативним досвідом. Така ситуація є оптимальною з урахуванням специфіки навчальної програми і завдань професійної підготовки.

Список використаних джерел

1. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы: Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1988. – 400 с.
2. Горностай П. П. Профессиональное обучение психологов-консультантов [Электронный ресурс] / П. П. Горностай // Персональный сайт психолога Павла Горностая, 2013. – Режим доступа: http://www.i.com.ua/~p_gorn/education-couns.htm
3. Дубровина И. В. Школьная психологическая служба: Вопросы теории и практики.–М.: Педагогика, 1991. – 232 с.
4. Общая психодиагностика / под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина.–М.: Изд-во МГУ, 1987. – 303 с.
5. Тобиас Л. Психологическое консультирование и менеджмент: Взгляд клинициста : пер. с англ. – М.: Класс, 1999. – 160 с.
6. Fromm, E. (September 3, 1950). «Dianetics» – For Seekers of Prefabricated Happiness. The New York Herald Tribune Book Review. p. 7. Retrieved 2008-11-22.
7. Persi J. Top Gun Games: When Therapists Compete // Transactional Analysis Journal. – Vol. 22. – No 3. – 1992. – P. 144–152.

РОЛЬ «Я-КОНЦЕПЦІЇ» В ОСОБИСТІСНОМУ САМОВИЗНАЧЕННІ ДОРΟΣЛИХ

Розглядається образ «Я» як динамічну систему уявлень дорослої людини про себе, її соціальну установку. Аналізує роль самооцінки в контексті особистісного самовизначення дорослих; акцентує увагу на професійній самооцінці як важливому елементі у структурі професійної «Я-концепції». Розкриває сутність самоактуалізації як джерела самовизначення особистості, її прагнення до повного вияву власних можливостей.

Ключові слова: особистісне самовизначення, «Я-концепція», самооцінка, самоактуалізація.

Рассматривается образ «Я» как динамичная систему представлений взрослого человека о себе, его социальную установку. Анализирует роль самооценки в контексте личностного самоопределения взрослых; акцентирует внимание на профессиональной самооценке как важном элементе в структуре профессиональной «Я-концепции». Раскрывает сущность самоактуализации как источника самоопределения личности, её стремления к полному проявлению собственных возможностей.

Ключевые слова: личностное самоопределение, «Я-концепция», самооценка, самоактуализация.

The author considers the image of the «I» as a dynamic system of representations of an adult about themselves, their social setting. Analyzes the role of self-esteem in the context of personal self-determination of adults. Focuses on professional self-assessment as an important element in the structure of the professional «I-concept». Reveals the essence of self-actualization as a source of self-identity, its commitment to the full expression of their own capabilities.

Keywords: personal self-determination, «I-concept», self-assessment, self-actualization.

Проблема особистісного самовизначення дорослих є однією з актуальних проблем сучасної психології та педагогіки. Аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури свідчить про неоднозначність підходів до її розгляду. Кожна особистість має великий потенціал, який вона реалізовує впродовж життя. Хоча зазвичай вона реалізовує його лише частково, а якщо життєві обставини складаються негативно, то тільки невелику частину потенціалу. Тобто, особистісне самовизначення пов'язане з позитивними поглядами на природу дорослої особистості.

Проблемі розвитку «Я-концепції» приділили значну увагу психологи: Ф. Василюк, У. Джемс, Е. Еріксон, А. Комбс, І. Кон, А. Маслоу, І. Міхеєва, К. Роджерс, Є. Соколова, В. Столін та ін. Становлення особистості включає становлення відносно стійкого образу «Я», тобто цілісного уявлення про самого себе. Образ «Я» – складне психологічне явище, що не є усвідомленням власних якостей або сукупності самооцінок, не відо-

браженням певних об'єктивних даних і незалежних від ступеня усвідомлення якостей, а соціальною установкою, ставленням особистості до самої себе, що складається з наступних компонентів:

пізнавального – пізнання себе, уявлення про власні якості та риси;

емоційного – оцінка якостей і формування самоповаги;

поведінкового – практичне ставлення до себе на основі попередніх двох компонентів [3].

«Я-концепція» відображає прояв самосвідомості, динамічну систему уявлень дорослої людини про себе. Вона формується під впливом досвіду кожного індивіда. Ця система становить основу вищої саморегуляції людини, на засадах якої вона будує власні стосунки з оточуючим її світом. Самосвідомість у психологічній літературі розглядається як складне родове утворення в структурі психіки особистості, а образ «Я» – як видове. Останній виступає продуктом самосвідомості, тобто вияву усвідомлення і оцінки індивідом себе як суб'єкта практичної та теоретичної діяльності, ідеалів, переконань, що мотивують його активність. Види образів «Я»: соціальне, духовне, фізичне, інтимне, сімейне тощо, а також «Я» – реальне, «Я» – ірреальне, теперішнє, майбутнє і т.ін.

На відміну від самосвідомості, образ «Я», крім усвідомлених компонентів, містить невідоме «Я» на рівні самопочуття, уявлень. Головна функція образу «Я» – забезпечити інтегрованість, цілісність, індивіда, його особистісну сутність досягти суб'єктивної гармонійності [5].

Зміст «Я-концепції» (а, в більш вузькому значенні слова, – самооцінки) є одним із найбільш важливих результатів виховання та навчання особистості. Наукові результати свідчать про те, що підвищена самооцінка стає важливим ціннісним аспектом у житті людини [8, с. 36].

На формування самооцінки впливає низка чинників: зіставлення образу «Я-реального» з образом «Я-ідеального», тобто з уявленням про те, якою б людина хотіла бути; інтеріоризація соціальних реакцій на певного індивіда, тобто людина схильна оцінювати себе так, як, на її думку, її оцінюють інші; індивід оцінює успішність власних дій і проявів крізь призму своєї ідентичності, а саме, відчуває задоволення не від того, що він щось робить добре, а від того, що обрав певну справу і робить її гарно [9].

Самооцінка пов'язана з потребою у самоствердженні, із прагненням людини знайти власне місце в житті. Під впливом оцінки оточення у особистості поступово складається власне ставлення до себе і самооцінка своєї особистості, а також окремих форм активності (спілкування, поведінки, діяльності, переживань).

Проте самооцінка може бути оптимальною і неоптимальною. За оптимальної, адекватної самооцінки суб'єкт правильно співвідносить власні можливості і здібності, досить критично ставиться до себе. До оцінки досягнутого він підходить не тільки зі своїми поглядами, але й намагається передбачати, як до цього поставляться інші люди: рідні, близькі, товариші по роботі. Адекватна самооцінка є підсумком постійного пошуку реального бачення себе, тобто без занадто великої переоцінки, але і без зайвої критичності до свого спілкування, поведінки, діяльності, переживань. Така самооцінка є найкращою для конкретних умов і ситуацій. До оптимальної належать самооцінки «високий рівень» і «вище за середній рівень» (людина заслужено цінує, поважає себе, задоволена собою), а також «середній рівень» (людина поважає себе, але знає власні слабкі сторони і прагне до самовдосконалення, саморозвитку). Але самооцінка може бути неадекватною – надмірно завищеною або занадто заниженою [4].

Відповідно образ власного «Я» – ключ до особистості та її поведінки. Він визначає діапазон можливостей людини – те, що вона спроможна здійснити. Розширюючи діапазон образу, людина розширює для себе і сферу можливого. Створення адекватного реалістичного уявлення про себе наділяє людину новими здібностями, новими талантами [2].

Потреба особистості в самоствердженні, професійному становленні, суспільному визнанні сприяє подальшому розвитку самосвідомості, у структурі якої все вагомішим стає професійний компонент, який психологи трактують як професійну самосвідомість. Розвиток самосвідомості зумовлює зміну критеріїв самооцінки, уявлень людини про себе, розвиток її пізнавальних інтересів та соціальних мотивів навчальної, практично-професійної діяльності [9].

Професійна самооцінка може розглядатися як важливий елемент у структурі професійної «Я-концепції». А. Реан виділяє у ній операційно-діяльнісний та особистісний аспекти: операційно-діяльнісний аспект самооцінки, пов'язаний з оцінкою себе як суб'єкта професійної діяльності та виражається в оцінці власного професійного рівня (сформованістю вмінь та навичок) та рівня компетентності (системи знань). Особистісний аспект професійної самооцінки виражається в оцінці власних особистісних якостей у зв'язку з ідеалом образу «Я-професіонал». Самооцінка за двома цими аспектами не обов'язково є узгодженою. Тим часом неузгодженість самооцінки у цих двох аспектах впливає на професійну адаптацію, професійну успішність та професійний розвиток особистості. У структурі професійної самооцінки А. Реан виділяє самооцінку результату та самооцінку потенціалу.

Самооцінка результату пов'язана з оцінкою досягнутого та відображає задоволеність/незадоволеність досягненнями. Самооцінка потенціалу пов'язана з оцінкою власних професійних можливостей та відображає, таким чином, віру в себе та впевненість у власних силах [6, с. 64].

Духовно здорових людей досліджував А. Маслоу, намагаючись намітити граничні можливості людського розвитку. До останніх особливо важливо прагнути у дисгармонійному, нестійкому суспільстві, де масштаб особистості визначається її здатністю подолати несприятливі умови навролишнього життя.

Знаючи рівень свого прагнення до самоактуалізації, особистість завжди може більш чітко визначити стратегію життєвого шляху і оцінити успіхи, ступінь вияву яких, як вважає А. Маслоу, не стільки відстань до фінішу, скільки проміжок, пройдений від старту. Якщо людина прагне зрозуміти сенс життя, максимально повно реалізувати себе, свої здібності, вона поступово переходить до вищого щабля саморозвитку [1].

Згідно з К. Роджерсом, активність кожної людини регулюється та спрямовується об'єднаним мотивом – «тенденцією актуалізації», що «...полягає у прагненні перебудувати свою особистість і своє ставлення до життя, зробивши його більш зрілим...» [7, с. 77].

Першу спробу виміряти рівень самоактуалізації здійснила Е. Шострем, учениця А. Маслоу, яка опублікувала у 1963 році опитувальник POI (Personal Orientation Inventory). Він складався з двох основних шкал особистісної орієнтації: перша (тимчасова) відображає схильність людини жити в теперішньому часі, не відкладаючи щось на майбутнє і не намагаючись повернутися в минуле, друга (опори чи підтримки) вимірює здатність особистості розраховувати на себе, а не на очікування або оцінки інших людей. Крім того, було ще 10 додаткових шкал, які вимірювали такі якості, як самоповага, спонтанність, здатність до творчості, цінності, позитивність поглядів на природу людини та ін.

Адаптацією тесту POI є «Самоактуалізаційний тест» і опитувальник САМОАЛ (визначення рівня самоактуалізації особистості). Їх структура зазнала суттєвих змін.

Отже, «Я-концепція» є важливим новоутворенням особистісного самовизначення дорослих, яке сприяє досягненню внутрішньої узгодженості особистості. У дорослих, які прагнуть до самоактуалізації, «Я-концепція» зазнає суттєвих змін через подолання зовнішніх і внутрішніх протиріч. Тому подальші наукові пошуки будуть пов'язані з дослідженням інтегра-

льного значення «Я-концепції», що полягає у забезпеченні гармонії психічного світу дорослої людини, становлення індивідуальності особистості.

Список використаних джерел

1. Гуманістична психологія особистості [Електронний ресурс]. – Режим доступу 30.08.2014: <<http://posibnyky.vntu.edu.ua/psihologiya/r214.htm>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
2. Гуменюк О.Є. Психологія Я-концепції / О.Є.Гуменюк. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – 310 с.
3. Кон И.С. Социология личности / И.С. Кон. – М.: Изд-во полит. лит-ры, 1967.– 383 с.
4. Основи психології та педагогіки. Лабораторний практикум. Визначення рівня самоактуалізації особистості [Електронний ресурс]. – Режим доступу 11.03.14: <<http://posibnyky.vntu.edu.ua/opp/5.html>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
5. Психологія: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / О.В. Винославська, О.А. Бреусенко-Кузнецов та ін.; ред. О.В. Винославська. – К.: ІНК ОС, 2005. – 350 с.
6. Реан А.А. Психология личности. Социализация, поведение, общение/ А.А. Реан. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 407с.
7. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека: пер. с англ. / общ. ред. и предисл. Е.И. Исениной. – М.: Прогресс: Универс, 1994. – 480 с.
8. Социально-политическая психология: учеб. пособ. для студентов вузов / Герман Германович Дилигенский. – 2-е изд., испр. – М.: Новая шк., 1996. – 351, [1]с.
9. Тимофієва М.П. Я-концепція як фактор особистісного самовизначення студента-медика / Тимофієва М.П. [Електронний ресурс]. – Режим доступу 06.09.2014: <http://www.rusnauka.com/PNR_2006/Psihologia/5_timofijeva%20m.p..doc.htm>. –Загол. з екрану. – Мова укр.

ПОЗИТИВНЕ МИСЛЕННЯ – ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КАР'ЄРИ УЧНІВ ПТНЗ

Нинішні умови професійного самовизначення та побудови професійної кар'єри вимагають від молоді не тільки відмінного оволодіння професією, а, передусім, сформованості нових суб'єктивних якостей, серед яких найважливішими є самостійність і відповідальність за свій вибір, впевненість у власних силах, оптимізм.

Розвиток цих якостей в учнів пропонується здійснювати у процесі формування в них навичок позитивного мислення, яке допомагатиме їм самореалізуватися та успішно будувати професійну кар'єру.

Ключові слова: професійне самовизначення, професійна кар'єра, позитивне мислення.

Нынешние условия профессионального самоопределения и построения профессиональной карьеры требуют от молодежи не только отличного овладения профессией, а, прежде всего, сформированности новых субъективных качеств, среди которых важнейшими являются самостоятельность и ответственность за свой выбор, уверенность в собственных силах, оптимизм.

Развитие этих качеств у учащихся предлагается осуществлять в процессе формирования у них навыков позитивного мышления, которое поможет им самореализоваться и успешно строить профессиональную карьеру.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, профессиональная карьера, позитивное мышление.

The current conditions of professional self and build careers require not only a great youth skills development and, above all, of formation of new subjective qualities, among which the most important are the independence and responsibility for their choices, self-confidence and optimism.

The formation of these qualities in students are encouraged to implement them through the formation of positive thinking skills, which will help them to fulfill your potential and build a successful career.

Keywords: professional self-determination, professional career, positive thinking.

Сьогодні можна виділити цілу низку специфічних проблем у професійному самовизначенні молоді та подальшій професійній кар'єрі, що постають перед нею. Їх специфічність пов'язана з нестабільною соціально-економічною ситуацією в країні, із загостренням протиріч у суспільній та індивідуальній самосвідомості. В зв'язку з цим змінилися вимоги до працівника, що призводить до певної розгубленості не тільки у багатьох випускників шкіл, їх батьків, але й педагогів.

В цій ситуації гостро постає проблема конкретної допомоги молоді в професійному самовизначенні та подальшому зростанні в професійній кар'єрі.

І саме тому важливим завданням ПТНЗ є актуалізація внутрішніх резервів, можливостей особистості, створення умов для її самореалізації в професійному просторі, формування у неї здатності до самостійного прийняття рішення щодо вибору чи зміни професії.

Основою такого підходу є принцип гуманізації, опора на можливості, індивідуально-психологічні ресурси особистості, її поліпридатність, вибір власного професійного шляху, способів і засобів індивідуального розвитку. Тобто, особистість повинна бути здатною будувати саму себе, власну індивідуальність сутність.

Виходячи з цього, одним з основних завдань професійної орієнтації має бути сприяння розвитку в молоді таких якостей майбутнього працівника, як здатність до професійного вдосконалення, готовність переключатися з однієї діяльності на іншу, тобто бути професійно і соціально мобільними. Вона повинна спонукати молодь створювати роботу для себе, сприяти розвитку в кожного економічної активності, трудової та інтелектуальної незалежності, заповзятливості.

Це суттєво пов'язано і з тим, що сучасний світ професій досить динамічний. Кожного року з'являється 500 нових професій. Разом з тим багато професій сьогодні «живуть» лише 5–15 років, а потім «вмирають», або суттєво змінюються. Крім того, особливістю сучасного світу професій є те, що на зміну монопрофесіоналізму приходить поліпрофесіоналізм. А це означає, що людині потрібно прагнути оволодіти не однією професією, а декількома суміжними [7, с. 95].

Нинішні умови професійного самовизначення та зростання в професійній кар'єрі вимагають від молоді не тільки відмінного оволодіння професією, а, передусім, сформованості нових суб'єктивних якостей, серед яких найважливішими є самостійність і відповідальність за власний вибір, впевненість у власних силах, оптимізм.

Саме від цих якостей суттєво залежить майбутнє життя молоді, її включення в професійну громадську діяльність, самореалізація, досягнення та успіх та ін.

Проте, як свідчить аналіз багатьох наукових джерел, саме цих визначальних якостей не вистачає у молоді. Так, більшість випускників шкіл, які поступають до ПТНЗ не впевнені у власних силах, не розуміють того, що в ринкових умовах особливо цінним є оптимізм, впевненість у власних силах, професіоналізм [5, с. 20]. Тільки 13 % першокурсників сучасних ПТНЗ демонструють достатній рівень соціальної зрілості, більшість з них відчують невпевненість в собі, відчуття неповного контролю за ситуацією [15, с. 35].

Мабуть тому важливим у психологічній допомозі учням ПТНЗ є формування у них: навичок мобілізації та самоорганізації; вольових рис; оптимістичного ставлення до реальності [9, с. 56].

Результати соціологічних досліджень, які були проведені серед студентів (найбільш активної частки населення), свідчать про недостатню сформованість цих якостей. Так, серед студентів виявлено: 65 % – конформних, 75 % – консервативних, 70 % – недооцінюють свої можливості, 20 % – самостійних [13, с. 119].

За результатами соціологічного дослідження, в якому приймали участь учні ПТНЗ 2–3 курсів 75 % опитуваних учнів бажають уникнути невдачі, що в цілому характеризує їх тривожність, невпевненість, низьку самооцінку, пояснення власних невдач зовнішніми причинами. Такі якості стають суттєвою перешкодою на шляху до самореалізації та професійного самовизначення майбутніх молодих фахівців [4, с. 15].

Низька адаптивність молоді до соціальних зрушень, непідготовленість до активної діяльності щодо влаштування своєї долі, розвиток утриманської психології, прагнення перекласти відповідальність за власну долю на інших, низький рівень самооцінки викликає необхідність переорієнтації соціально-психологічних установок в свідомості молоді з «інфантильного» підходу до вибору професії та працевлаштування до активного пошуку професійної діяльності й шляхів самореалізації в ній, отже, і побудови майбутньої професійної кар'єри [14, с. 16].

Саме тому в розвинутих країнах великого значення надають розвитку у молоді самостійності та здатності адаптуватися до життя. Так, Міністерством освіти Японії з метою підвищення ролі та ефективності професійної орієнтації акцент в навчанні молоді зроблено на самоосвіті, самовихованні, самовдосконаленні [6, с. 97].

Крім того, сьогодні багато авторів, які досліджують проблему успіху і факторів, що впливають на нього, обґрунтували перелік різних якостей, необхідних для його досягнення. Так, Н. Хілл, автор популярних книг про життєвий успіх, важливу роль надає впевненості в собі, позитивному мисленню, самоконтролю, необхідності враховувати уроки невдач тощо [10, с. 214].

Важливим внутрішнім чинником самореалізації особистості є також її ціннісні орієнтації. Вони є сутнісною ознакою особистості, що зумовлює регулятивну функцію її поведінки, визначає стратегію життя. За результатами тестування студентів такі важливі цінності для самореалізації, як розвиток, пізнання, впевненість в собі, посіли відповідно лише 9, 12, 10

місця, що свідчить про недостатню сформованість у молоді необхідних цінностей (якостей) для подальшого життя [12, с. 59].

Приведені вище результати аналізу наукових джерел щодо наявності в учнів ПТНЗ впевненості у власних силах, оптимізму, інтернальності, адекватної поведінки для ефективного професійного визначення також підтверджуються матеріалами соціологічного дослідження, яке було проведено в 2009 році серед учнів ПТНЗ різних регіонів України (750 учнів). Результати анкетування наведені нижче.

Питання	Відповіді		
	Так	Ні	Важко відповісти
1. Чи хочеться Вам під час навчання уникнути невдачі?	88	8	4
2. Чи вірите Ви, що Вам вдасться реалізувати свої життєві плани?	58	15	27
3. Чи вірите Ви у краще майбутнє?	46	21	33
4. Чи перевищують вимоги, які ставить перед Вами життя, Ваші можливості?	45	23	32
5. Чи залежить від Вас Ваш настрій?	59	37	4
6. Чи часто Ви сумніваєтесь у своїх можливостях?	45	48	7
7. Чи вважаєте Ви, що життя несправедливе?	63	30	7
8. Чи вважаєте Ви, що думки впливають на Ваше життя?	52	38	10
9. Чи вважаєте Ви, що успіх залежить від збігу обставин?	47	46	7
10. Чи нервуетесь Ви, якщо виникають труднощі в житті?	65	28	7
11. Чи часто Ви відчуваєте тривогу, що може статися щось неприємне?	59	33	8
12. Чи часто в Ваших невдачах винні інші люди?	45	42	13
13. Чи часто Ви скаржитеся на те, що інші живуть краще за Вас?	31	49	10

Аналіз отриманих результатів свідчить про негативну ситуацію в цьому питанні:

невпевненість учнів в собі, в майбутньому, песимізм (див. пункти 1, 2, 3, 4; 6, 7, 11);

екстернальність (5, 9, 12);

нейротизм (неадекватне ставлення до життя, подій (8, 10, 12, 13);

пасивна життєва позиція (3, 7, 9).

Для подолання цієї негативної ситуації, що суттєво погіршує професійне самовизначення та подальшу кар'єру учнівської молоді ПТНЗ, потрібно в процесі навчання учнів формувати в них активну життєву позицію, впевненість у власних силах, оптимізм, здатність до самореалізації в

різних видах професійної діяльності в умовах ринкової економіки, яка вимагає не лише опанування на високому рівні професійними навичками, але й готовності до конкуренції та зміни професії [1, с. 177].

Отже, професійне самовизначення проходить ефективно, якщо предметом психолого-педагогічної дії буде виступати загальний розвиток особистості учня ПТНЗ, який включає в себе формування таких особистих якостей як здатність до самопізнання та саморозвиток, вміння робити вибір та нести за нього відповідальність, оптимізм, впевненість в собі та інші необхідні якості.

Для виконання цього завдання важливим є формування у молоді здорового оптимізму, навичок позитивного мислення. Саме про необхідність формування цих якостей викладачами у молоді йдеться в «Концепції національного виховання дітей та молоді, у національній системі освіти».

Позитивне мислення, як один із способів психічної саморегуляції, характерне тим, що людина свідомо контролює власні думки і не дозволяє укорінюватися негативним думкам, емоціям. При цьому вірить у себе, у кінцевий успіх, залишається за будь-яких обставин оптимістом, займає активну життєву позицію. Воно характерне, як правило, для позитивної Я-концепції особистості.

Позитивне мислення дає людині, яка наполегливо та пристрасно йде до успіху: віру в свої сили; реалізацію творчого потенціалу; сприяє досягненню успіху в будь-якій справі; успішному подоланню перешкод, невдач, криз; більш «спокійну» адаптацію до змін у житті; оптимізм, впевненість, доброзичливість, задоволення життям; гарні стосунки з людьми; здоровий спосіб життя та ін.

Крім того, особливістю позитивного мислення, як інструменту, що допомагає людині в її життєтворчості, є те, що воно інваріантне, може застосовуватися людиною (незалежно від віку, соціального статусу тощо) в будь-яких сферах її життя [3, с. 12]. Безперечно, воно є також важливим інструментом побудови професійної кар'єри випускників ПТНЗ, а також їх життєстійкості.

Життєстійкість – це генералізована здатність особистості до збереження та відтворення власної життєдіяльності в умовах перманентних зовнішніх та внутрішніх впливів, які, більшою або меншою мірою, загрожують її існуванню і розвитку. Це здатність підтримувати, зберігати належний рівень власних фізичних, психічних та духовних якостей, відстоювати власні життєві принципи та цінності; підтримувати бажаний стиль життя [16, с. 7].

В умовах тривалої соціально-політичної та економічної кризи проблема життєстійкості молоді набуває особливої значущості. Розвинена життєстійкість стає єдиною надійною гарантією подолати її.

Соціально-економічна криза в нашому суспільстві, яка триває вже довгий час, призвела до того, що досить велика частина наших громадян зневірилися у власних силах, в майбутньому. Тому соціальна пасивність, песимізм у суспільстві ще значно більше виявляють себе, що значно гальмує розвиток нашої держави, який вимагає активної позиції, віри у власні сили, оптимізму її громадян. Суттєво впливають на рівень громадського оптимізму і певні психологічні особливості українського національного характеру.

Наш видатний педагог Г. Ващенко обґрунтував психологічні властивості українського народу і визначив з цих позицій причини його невдач. Він вказує на такі національні недоліки: індивідуалізм, амбітність. Особливо хвилюють його нерішучість, інертність, слабкі прояви в українців волі й характеру. Крім того, тривала відсутність в Україні державності не сприяла формуванню в нації відповідальності за власну долю, породжувала соціальну пасивність, очікування, що хтось інший допоможе розв'язати її проблеми.

Саме в процесі сьогодення, коли потрібно подолати кризу, адаптуватися до нових умов, розбудовувати державу важливою соціально-психологічною характеристикою особистості стає рівень активності її власних зусиль, спрямованих на подолання життєвих труднощів, почуття власної відповідальності, пов'язане з вірою в успішне майбутнє.

Великого значення впевненості особистості у власних силах, реалізації її власної індивідуальності приділяв відомий американський вчений Е. Фромм.

Він показує серйозну ваду сучасної людини в її невпевненості в собі, в знеособленні, конформізмі та песимізмі, і тому він вбачає необхідність в організації таких економічних, соціальних, освітніх сил, які б допомогли людині подолати ці вади.

Філософія сучасного навчання та виховання досить велику увагу приділяє невдачі як такій, що суттєво гальмує процес формування оптимістичних рис, позитивної «Я-концепції» у підростаючого покоління. Більш того, вона сама, як це не парадоксально та антигуманно звучить, сприяє формуванню невдач і песимістів. Так, сучасні освітні та виховні інститути активно формують у слухачів навчену безпорадність, крізь призму якої людина песимістично сприймає себе і життя [3, с. 14].

Сучасна традиційна система навчання, та виховання начебто спрямована на те, щоб придушити творчість, активність, талант учнів.

Хоча, на думку В. Сухомлинського, педагогу потрібно створювати в процесі навчання психологічний комфорт для всіх, коли в людині переваг в сто разів більше, ніж недоліків. Звичайно, бачити гарне в людині завжди важко, бо гарне в людині треба проектувати, і педагог зобов'язаний це робити. Він повинен підходити до людини оптимістично, навіть із деяким ризиком помилитися, зосереджуючи основну увагу на позитивних якостях вихованця, їх зміцненні і розвитку з метою творчого вдосконалення позитивних якостей і нівелювання негативних [3, с. 15].

Для цього в учнів слід постійно формувати віру у власні сили, навички позитивного мислення, розвивати активність, ініціативу, самостійність.

Отже, наведені вище аргументи безперечно свідчать про необхідність формування в учнів ПТНЗ навичок позитивного мислення, яке буде допомагати їм самореалізуватися та будувати професійну кар'єру.

Проведені нами дослідження та апробація авторських курсів з формування позитивного мислення для ліцеїстів та різних категорій освітян, а також позитивний закордонний досвід щодо формування у особистості оптимістичних якостей, вимоги державних документів щодо формування у молоді та учнів навичок позитивного мислення дозволяє зробити висновок щодо доцільності введення до навчального плану закладів професійно-технічної освіти дисципліни, яка була б спрямована на формування в учнів ПТНЗ навичок позитивного мислення, оптимізму.

Список використаних джерел

1. Білоус П. Проблема професійної орієнтації в сучасних умовах / П. Білоус // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2005. – №3. – С.175–185.
2. Життєві кризи особистості: наук.- метод. посібник. Ч.1: Психологія життєвих криз особистості. – К.: ІЗМН, 1999. – 327 с.
3. Калошин В.Ф. Позитивне мислення: щастя, здоров'я, успіх / В.Ф. Калошин. – Х.: Вид. група «Основа», 2008. – 256 с.
4. Калошин В.Ф. Педагогіка успіху – важлива умова розвитку творчості учнів ПТНЗ / В.Ф. Калошин // Професійно-технічна освіта. – 2008. – №4. – С.14–16.
5. Комісарова Л. Метод проектів у виробничому навчанні кваліфікованих робітників / Л. Комісарова // Професійно-технічна освіта. – 2008. – №4. – С. 19–22.
6. Лукьяненко С.И. Профессиональная ориентация молодежи за рубежом / С.И. Лукьяненко // Инновации в образовании. – 2003. – №3. – С96–101.

7. Массанов А.В. Психологічні бар'єри молоді при виборі професії / А.В. Масанов // Наука і освіта. – 2002. – №1. – С.25–27.
8. Профессиональная ориентация как детерминанта карьеры личности: учебно-методическое пособие / Носков В.И., Кальянов А.В. и др. – Донецк: ДИУ, Норд-Пресс, 2006. – 172 с.
9. Профорієнтаційна робота психолога / Упорядник Т. Гончаренко. – К.: Шк. Світ, 2007. – 128 с.
10. Романовський О.Г. Філософія досягнення успіху. Психологічний аспект / О.Г. Романовський. – Х.: НТУ «ХПІ», 2007. – 592 с.
11. Сазоненко Г.С. Педагогіка успіху (досвід становлення акмелогічної моделі ліцею) / Г.С. Сазоненко. – К.: Гнозис, 2004. – 684 с.
12. Середа І.В. Особистісно-професійне самовиховання студентів: фактори активізації. / І.В. Середа // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2008. – №4. – С.58–63.
13. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості: підручник. / С.О. Сисоєва. – К.: Міленіум, 2006. – 346 с.
14. Синявський В.В. Профорієнтаційна робота професійно-технічних закладів з орієнтації молоді на робітничі професії: методичні рекомендації. / В.В. Синявський, Д.В. Гоменюк. – К.: Київська Русь, 2006. – 61 с.
15. Федосова Н.А. Адаптація учасників професійного образования / Н.А. Федосова // Образовательные технологии. – 2008. – №2. – С.35–36.
16. Єрмаков І.Г. Проектні обриси становлення життєстійкої і життєздатної особистості: Практикозорієнтований посібник / І.Г. Єрмаков, Д.О. Пузіков. – Запоріжжя: Хортицький навчально-реалібітаційний багатопрофільний центр, 2006. – 152 с.

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ

Розглянуто інтерактивні методи навчання, освітні технології та їх використання у ВНЗ, а також можливості і практичне значення використання цих методів у системі вищої професійної освіти на прикладі кейс-технологій та методу проектів у навчальному процесі.

Ключові слова: дискусія, інтерактивні методи навчання, кейс-технології, метод проектів.

Рассмотрены интерактивные методы обучения, образовательные технологии и их использование в ВУЗе, а также возможности и практическое значение использования этих методов в системе высшего профессионального образования на примере кейс-технологий и метода проектов в учебном процессе.

Ключевые слова: дискуссия, интерактивные методы обучения, кейс-технологии, метод проектов.

This paper deals with interactive teaching methods, educational technologies and their use in higher education, and the opportunities and practical value of using these methods in higher vocational education as an example of case method and technology projects in the educational process.

Keywords: discussion, interactive teaching methods, case-technology project method.

Найважливішим завданням реформування освіти в Україні є підготовка освіченої, творчої, конкурентоспроможної на сучасному ринку праці особистості. Вирішення цієї проблеми передбачає психолого-педагогічне обґрунтування змісту й методів навчально-виховного процесу. Реформування вищої школи, вимоги, що висуваються до випускників університетів, мають докорінно змінити підходи до навчального процесу у ВНЗ. Нині відчувається потреба в упровадженні таких методик, що допомагають реалізації особистісного підходу до студента. Саме такий підхід є одним із найважливіших принципів організації навчально-виховної роботи.

Упровадження інтерактивних методик у викладання фахових дисциплін дає змогу докорінно змінити ставлення до об'єкта навчання, перетворивши його на суб'єкт навчання і центральну фігуру навчального процесу. Це сприяє не лише більш глибокому розумінню навчального матеріалу, а й підвищенню якості професійної підготовки.

Аналіз попередніх досліджень свідчить, що проблемам інтерактивного навчання, зокрема, формуванню демократичних поглядів, навичок спілкування з іншими людьми, критичного мислення, прийняття продуманих рішень і відповідальності за ці рішення мали місце ще у 20-х роках ХХ ст., що підтверджується використанням методу проектів, бригадно-лабораторного методу навчання та ін.

Розробкою елементів інтерактивного навчання займалися науковці та вчителі-новатори Ш. Амонашвілі, Є. Ільїн, С. Лисенкова, В. Сухомлинський, В. Шаталов.

Нині інтерактивні методи навчання дають найбільший простір для самореалізації студентів у ВНЗ і відповідають особистісно орієнтованому підходу. Цією проблемою опікуються В. Биков, Р. Гуревич, І. Зимня, М. Кларін, Л. Пироженко, О. Пошетун, С. Сисоєва та ін.

Мета статті полягає в розгляді інтерактивних методів та освітніх технологій, що використовуються в навчальному процесі ВНЗ та їх впливу на якість підготовки майбутніх фахівців з безпеки життєдіяльності.

Нові державні освітні стандарти вищої професійної освіти кардинальним чином змінили орієнтири вітчизняної системи освіти. Замість знань, умінь і навичок (так званих ЗУНів) на перший план виходять компетенції.

Компетенція, за визначенням А. Хуторського, – соціальна вимога (норма) до освітньої підготовки учня, необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері [7, с. 115].

При цьому вченим виокремлюється освітня компетенція – вимога до освітньої підготовки, що виражається сукупністю взаємопов'язаних смислових орієнтацій, знаннями, вміннями і навичками, досвідом діяльності учня за ставленням до певного кола об'єктів реальної дійсності, необхідних для здійснення особистісної і соціально-значимої продуктивної діяльності [7, с. 115].

Зміна вектора освітнього процесу з підходу, заснованого на знаннях, на практико-орієнтований підхід до результатів освітнього процесу, неминуче привела до постановки проблеми технологій і методів навчання, якими ця практико-орієнтованість досягатиметься. Першочергову роль у досягненні поставлених цілей відіграють активні та інтерактивні форми і методи навчання. У випадку активного навчання студент, більшою мірою, виступає суб'єктом навчальної діяльності, ніж під час пасивного навчання, вступає в діалог з викладачем, активно бере участь у пізнавальному процесі, виконуючи творчі, пошукові, проблемні завдання [6].

Активні методи навчання дозволяють успішно формувати:

- здатність адаптуватися в групі;
- уміння встановлювати особисті контакти, обмінюватися інформацією;
- готовність приймати на себе відповідальність за діяльність групи;
- здатність висувати і формувати ідеї, проекти;
- готовність йти на виправданий ризик і приймати нестандартні рішення;

- уміння уникати повторення помилок і прорахунків;
- здатність чітко та переконливо викладати власні думки;
- уміння бути небагатослівним, але зрозумілим;
- здатність передбачати наслідки вжитих кроків;
- уміння ефективно управляти своєю діяльністю і часом.
- Крім цього, ефективними в навчанні нині є інтерактивні методи.
- Інтерактивне навчання, за визначенням С. Ступіна, – це:
 - навчання, побудоване на взаємодії студента з навчальним оточенням, навчальним середовищем, що слугує галуззю оволодіння досвідом;
 - навчання, що засноване на психології людських взаємин і взаємодій;
 - навчання, що розуміється як спільний процес пізнання, де знання будуються в спільній діяльності за допомогою діалогу [6, с. 17].

Інтерактивні методи навчання найбільше відповідають особистісно-орієнтованому підходу, оскільки вони припускають колективне навчання в співпраці. Зауважимо, що в цьому процесі навчаються педагог і студенти. Педагог частіше виступає лише в ролі організатора процесу навчання, лідера групи, фасилітатора, творця умов для ініціативи студентів. Інтерактивне навчання засноване на власному досвіді студентів та їхній прямій взаємодії з професійною діяльністю.

Т. Паніна і Л. Вавілова виокремлюють такі загальні результати і переваги інтерактивного навчання [3].

Інтерактивні методи навчання дозволяють інтенсифікувати процес розуміння, засвоєння і творчого застосування знань в процесі розв'язання практичних завдань. Ефективність, забезпечується за рахунок більш активного включення студентів у процес не тільки одержання, а й безпосереднього використання знань. Якщо форми і методи інтерактивного навчання застосовуються систематично, то в студентів формуються продуктивні підходи до оволодіння інформацією, зникає страх висловлювати неправильні припущення (оскільки помилка не спричиняє негативної оцінки) і встановлюються довірчі відносини з викладачем.

Інтерактивне навчання підвищує мотивацію і залучення до навчального процесу учасників у вирішенні проблем, що обговорюються. Це спричиняє емоційний поштовх до подальшої пошукової активності студентів, спонукає їх до конкретних дій, а навчання є більш усвідомленим.

Інтерактивне навчання формує здатність мислити неординарно, по-своєму бачити проблемну ситуацію, виходи з неї; обґрунтовувати власні позиції, свої життєві цінності; розвиває такі риси, як уміння вислуховувати іншу точку зору, вміння співпрацювати, вступати в партнерське спіл-

кування, виявляючи при цьому толерантність і доброзичливість щодо ставлення до опонентів.

Інтерактивні методи навчання дозволяють здійснити перенесення способів організації діяльності, одержати новий досвід діяльності, його організації, спілкування, переживань. Інтерактивна діяльність забезпечує не лише приріст знань, умінь, навичок, способів діяльності та комунікації, а й розкриття нових можливостей навчання, є необхідною умовою щодо становлення та вдосконалення компетентностей через включення учасників освітнього процесу в осмислене переживання індивідуальної та колективної діяльності з метою накопичення досвіду, усвідомлення та прийняття цінностей.

Використання інтерактивних технологій навчання дозволяє здійснити контроль за засвоєнням знань і вмінь застосовувати одержані знання.

Результати щодо конкретного студента:

- досвід активного засвоєння навчального змісту у взаємодії з навчальним оточенням;
- розвиток особистісної рефлексії;
- засвоєння нового досвіду навчальної взаємодії, переживань;
- розвиток толерантності.

Результат для навчальної мікрогрупи:

- розвиток навичок спілкування та взаємодії в малій групі;
- формування ціннісно-орієнтаційної єдності групи;
- заохочення до гнучкої зміни соціальних ролей залежно від ситуації;
- прийняття моральних норм і правил спільної діяльності;
- розвиток навичок аналізу та самоаналізу в процесі групової рефлексії;
- розвиток здатності вирішувати конфлікти, здатності до компромісів.

Результат для системи «викладач – група»:

- стандартне ставлення до організації освітнього процесу;
- багатовимірне засвоєння навчального матеріалу;
- формування мотиваційної готовності до міжособистісної взаємодії не тільки в навчальних, а й у позанавчальних ситуаціях.

В інтерактивній формі можуть проводитися як практичні (семінарські) заняття, так і лекції. *Проблемна лекція*, у якій викладач на початку і під час викладу навчального матеріалу створює проблемні ситуації, залучає студентів до їх аналізу. Вирішуючи суперечності, що закладені в проблемних ситуаціях під час самостійного навчання, студенти можуть прийти до тих висновків, які викладач має повідомити як нові знання. *Лекція із запланованими помилками* (лекція-провокація). Після оголошення теми

лекції викладач повідомляє, що в ній буде зроблено певну кількість помилок різного типу: змістові, методичні, поведінкові та ін. Студенти наприкінці лекції повинні назвати помилки. *Лекція вдвох (бінарна)*: демонструється робота двох викладачів, які читають лекцію з однакової теми і взаємодіють між собою, а також і з аудиторією. В діалозі викладачів та аудиторії здійснюється постановка проблеми та аналіз проблемної ситуації, висунення гіпотез, їх спростування чи доказ, аналіз суперечностей, що виникають і пошук рішень. У *лекції-візуалізації* передавання викладачем інформації студентам супроводжується показом різних малюнків, структурно-логічних схем, опорних конспектів, діаграм та ін.. У *лекції-«прес-конференції»* викладач просить студентів письмово протягом 2-3 хвилин поставити запитання, що цікавлять кожного з них за оголошеною темою лекції. Далі викладач протягом 3–5 хвилин систематизує ці запитання і починає читати лекцію, включаючи відповіді на поставлені запитання до їх змісту. У *лекції-діалозі* зміст подається через серію запитань, на які студенти мають відповісти безпосередньо під час її проведення.

До інтерактивного навчання належить дискусія (від лат. Discussion – розгляд, дослідження) – це публічне обговорення або вільний вербальний обмін знаннями, судженнями, ідеями або думками з приводу будь-якого суперечливого запитання, проблеми. Її суттєвими рисами є поєднання взаємодоповнюючим діалогом та обговорення-спору, зіткнення різних точок зору, позицій.

У порівнянні з поширеною в навчанні лекційно-семінарською формою навчання дискусія має низку переваг [3]. Дискусія забезпечує активне, глибоке, особистісне засвоєння знань. Хоча лекція є економнішим способом передавання знань, дискусія може мати набагато більш довготривалий ефект. Активне, зацікавлене емоційне обговорення приводить до осмисленого засвоєння нових знань, може змусити людину замислитися, змінити або переглянути свої установки.

Під час дискусії здійснюється активна взаємодія всіх учасників навчального процесу. Дискусія забезпечує бачення того, наскільки добре група розуміє питання, що обговорюються, і не вимагає застосування більш формальних методів оцінки, забезпечує зворотний зв'язок. Дискусія допомагає вирішувати наступні завдання: навчання учасників аналізу реальних ситуацій, а також формування навичок виокремлення важливого від другорядного та формулювання проблеми; моделювання особливо складних ситуацій, коли навіть найздібніший студент не в змозі одноосібно охопити всі аспекти проблеми; формування здатності критично оцінювати і захищати власні переконання.

Мозковий штурм (мозкова атака) – є найбільш вільною формою дискусії, ефективним способом швидкого включення всіх членів групи в роботу на основі вільного вираження своїх думок з даного питання. Він використовується для колективного розв’язання проблеми розроблення конкретних проектів, де передбачається генерація в групі різноманітних ідей, їх відбір і критична оцінка.

Поширеною нині технологією, що використовується у ВНЗ, є кейс-технологія. До її складових відносяться: метод ситуаційного аналізу; ситуаційні задачі та вправи; аналіз конкретних ситуацій (кейс-стаді); метод кейсів; метод інциденту; метод аналізу ділової кореспонденції; ігрове проектування; метод ситуаційно-рольових ігор. Кейс-метод можна подати як складну систему, в яку інтегровані різні методи пізнання. В нього входять моделювання, системний аналіз, проблемний метод, уявний експеримент, методи опису, класифікації, ігрові методи, що виконують в кейс-методі свої функції (табл. 1).

У процесі вирішення конкретної ситуації студенти використовують свій досвід і одержані знання, застосовують у навчальній аудиторії ті способи, засоби та критерії аналізу, що були одержані ними в процесі попереднього навчання. Ураховуючи той факт, що нині до 2/3 навчального матеріалу у ВНЗ може виноситися на самостійне вивчення, особливого значення і поширення набув метод проектів.

Таблиця 1

Структура кейс-методу

Метод, інтегрований у кейс-метод	Характеристика його функцій у кейс-методі
Моделювання	Побудова моделі ситуації
Системний аналіз	Системне представлення й аналіз ситуації
Уявний експеримент	Спосіб одержання знань щодо ситуації за допомогою її уявного перетворення
Методи опису	Створення опису ситуації
Проблемний метод	Подання проблеми, що знаходиться в основі ситуації
Метод класифікації	Створення впорядкованих переліків властивостей, сторін, складових ситуацій
Ігрові методи	Представлення варіантів поведінки героїв ситуації
«Мозкова атака»	Генерування ідей щодо ситуації
Дискусія	Обмін поглядами з приводу проблеми та шляхів її розв’язання

Послідовність роботи над проектом

Стадія роботи над проектом	Зміст роботи на даному етапі	Діяльність студентів	Діяльність педагога
Підготовка	Визначення теми та цілей проекту.	Обговорюють предмет з викладачем і одержують необхідну додаткову інформацію. Встановлюють цілі виконання проекту	Знайомить зі змістом проектного підходу і мотивує студентів. Допомогає у постановці цілей.
Планування	Визначають джерела інформації; способи збирання й аналізу інформації; встановлюють процедури і критерії оцінки результатів і процесів; розподіляють обов'язки між членами команди.	Виробляють план дій. Формують аналіз задачі	Пропонують ідеї, висловлюють припущення
Дослідження	Збирання інформації, розв'язання проміжних завдань. Основні інструменти, інтерв'ю, опитування, дослідження, експерименти.	Виконують дослідження, розв'язують проміжні завдання	Досліджують, радять, керують діяльністю
Результати і/або висновки	Аналіз інформації. Формування висновків.	Аналізують інформацію	Спостерігають, радять результату
Подання або звіт	Можливі форми представлення результатів (звіт): усний звіт, усний звіт з демонстрацією матеріалів, письмовий звіт.	Звітують, обговорюють	Слухають, задають питання в ролі учасника проекту
Оцінка результатів і процесу		Беруть участь в оцінці шляхом колективного обговорення й самооцінювання	Оцінюють зусилля студентів, креативність, якість використання джерел, невикористані можливості, потенціал продовження, якість звіту

Метод проектів – це спосіб досягнення дидактичної мети через детальну розробку проблеми (технології), що має завершитися цілком реальним, відчутним практичним результатом, оформленим тим чи іншим чином [1, с. 254].

У цілому структуру й етапи проекту можна визначити таким чином: проблема – планування (проектування) – пошук розв’язку – продукт – презентація. За підсумками може бути доданий портфоліо – папка, в якій зібрані всі робочі матеріали проекту (чернетки, денні плани, звіти та ін.). В основу методу проектів покладена ідея, що складає суть поняття «проект», – його прагматична спрямованість на результат, який можна одержати в процесі вирішення тієї чи іншої практично або теоретично значущої проблеми. Цей результат можна побачити, осмислити, застосувати в реальній практичній діяльності. Для досягнення такого результату необхідно навчити студентів самостійно мислити, знаходити і вирішувати проблеми, залучаючи для цієї мети знання з різних галузей, вміння прогнозувати результати і можливі наслідки різних варіантів розв’язку, вміння встановлювати причинно-наслідкові зв’язки.

Виокремимо основні вимоги до використання методу проектів [5]:

Наявність значущої в дослідницькому, творчому плані проблеми / задачі, що вимагають інтегрованого знання, дослідницького пошуку для їх вирішення.

Практична, теоретична, пізнавальна значущість передбачуваних результатів. Результати виконаних проектів мають бути «відчутними», тобто, якщо це теоретична проблема, то конкретне її розв’язання, якщо практична – конкретний результат, готовий до використання. Самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність студентів. Структурування змістової частини проекту (із зазначенням поетапних результатів).

Інтерактивні методи навчання та освітні технології, що можуть використовуватися у ВНЗ, спрямовані, насамперед, на підвищення власної мотивації та активності студентів до формування зацікавленості їх у якісній професійній підготовці та формування навичок самостійного одержання знань. Інноваційні методи навчання дозволяють перейти від пасивного засвоєння знань студентами до їх активного застосування в моделюючих або реальних ситуаціях професійної діяльності, а це, в свою чергу, створює можливість одержання якісної професійної підготовки майбутніми фахівцями.

Список використаних джерел

1. Гуревич Р. С. Інтерактивні технології навчання у вищому педагогічному навчальному закладі : навчальний посібник / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія, Л. С. Шевченко ; за ред. Гуревича Р. С. – Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2013. – 309 с.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України : [гол. ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Панина Т. С. Современные способы активизации обучения : учебное пособие / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова ; под ред. Т. С. Паниной. – 4-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 176 с.
4. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід / О. Пометун, Л. Пироженко. – К., 2002. – 136 с.
5. Полат Е. С. Метод проектов / Е. С. Полат // Метод проектов. Серия «Современные технологии университетского образования». (Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. Республиканский институт высшей школы БГУ). – Вып. 2. – Минск : РИВШБГУ, 2003. – С. 39-47.
6. Ступина С. Б. Технологии интерактивного обучения в высшей школе :уч.-метод. пос. / С. Б. Ступина. – Саратов : Издательский центр «Наука», 2009. – 52 с.
7. Хуторской А. В. Современная дидактика : уч. пос. / А. В. Хуторской. – 2-е изд., перераб. – М. : Высш. шк., 2007. – 639 с.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ І ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ

Здійснено спробу теоретичного аналізу проблеми індивідуального професійного розвитку фахівця й ролі професійної зрілості особистості у цьому процесі. Ґрунтуючись на результатах теоретичного та експериментального аналізу, виявлено групи спеціалістів із особливостями індивідуально-професійного розвитку внаслідок сформованості професійної зрілості.

Ключові слова: індивідуально-професійний розвиток особистості, модернізація освіти, професіоналізм, професійна зрілість.

Осуществлена попытка теоретического анализа проблемы индивидуально-профессионального развития специалиста и роли профессиональной зрелости личности в этом процессе. Основываясь на результатах теоретического и экспериментального анализа, выявлены группы специалистов с особенностями индивидуально-профессионального развития вследствие сформированности профессиональной зрелости.

Ключевые слова: индивидуально-профессиональное развитие личности, модернизация образования, профессионализм, профессиональная зрелость.

In the article the attempt of theoretical analysis of problem of individual-professional development of specialist and role of professional maturity of personality is carried out in this process. Based on the results of theoretical and experimental analysis the groups of specialists are exposed with the features of individual-professional development because of formed of professional maturity.

Keywords: individual-professional development of personality, modernization of education, professionalism, professional maturity.

Аналіз робіт з проблеми розвитку професіональної зрілості соціальних педагогів, практичних психологів в умовах модернізації освіти (І. Богдан, І. Зязюн, О. Ленська, І. Сенновський та ін.) показує, що нововведення в сфері організації, змісту й технології педагогічної освіти недостатньо забезпечують необхідний рівень особистісної й професійної готовності фахівця до творчого пошуку, прийняття нестандартних рішень, конструктивної взаємодії в умовах професійної діяльності, прояву ініціативи, активності в діяльності, що відповідало б очікуваному процесу відновлення цільових, змістовних і процесуальних характеристик освіти.

Вагомим гуманістичним орієнтиром сучасної освіти з погляду багатьох дослідників (А. Деркач, М. Єрмолаєва, Е. Зеєр, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, В. Сластьонін, В. Слободчиков, Ю. Сенько і ін.) розглядається активний індивідуально-професійний розвиток соціального

педагога, практичного психолога. Проблема індивідуально-професійного розвитку й професійної зрілості активно розробляється у межах загальної акмеології, зокрема як науки про вищі досягнення людини й цивілізації (А. Деркач, Н. Кузьміна, О. Анісімов, К. Абульханова-Славська, О. Бодальов, А. Анциферова, А. Реан, В. Зазикін), що якісно розширює предметне поле досліджень, пропонуючи вивчати закономірності індивідуальних, особистісних і професійних досягнень особистості на найважливішому етапі розвитку людини – етапі її зрілості. В основу акмеологічного підходу покладено ідеї цілісності, єдності особистісного й професійного розвитку людини (А. Деркач, Н. Кузьміна, О. Бодальов, Н. Козлова і ін.).

Отже, удосконалювання професійної діяльності соціального педагога, практичного психолога невіддільне від розвитку й удосконалювання особистості. Сутність акмеологічного підходу полягає у виявленні умов, що сприяють мобілізації у людини установки на досягнення успіху, на найбільш повну самореалізацію особистості (А. Деркач, В. Зазикін, А. Маркова).

Таким чином, мета нашої статті полягає у вивченні та дослідженні чинників, що сприяють активізації такого розвитку в умовах нововведень, які, з одного боку, виступають як суттєві причини індивідуально-професійного розвитку, з іншого, забезпечують необхідні в умовах модернізації характеристики соціального педагога, практичного психолога (готовність прийняти зміни, здійснювати професійну діяльність творчо, прагнути до високих досягнень, удосконалювати професійні якості й власне себе як особистість і професіонала).

Акмеологічний підхід у висвітленні професійної зрілості, досягнення її вершини, одержав розробку в багатьох дослідженнях: Н. Кузьміна, В. Сластьонін, О. Анісімов, В. Шадріков, Е. Зеєр, К. Абульханова-Славська, О. Бодальов, Л. Мітіна, Л. Анциферова, А. Деркач, А. Маркова, В. Зазикін, А. Реан, В. Слободчиков, Дж. Аткінсон, М. Кновлес, К. Маслач і ін.

Розвиток окремих аспектів професіональної зрілості соціального педагога, практичного психолога в умовах модернізації освіти одержало розробку в дисертаційних дослідженнях Б. Фішман, С. Тохової, С. Нікульшина. Слід підкреслити, що в цих умовах важливим виявляється не тільки визначення базових професійних компетенцій соціального педагога, практичного психолога (що обумовлене діяльнісним підходом і розкривається у вищенаведених наукових дослідженнях), а обґрунтування особливостей індивідуально-професійного розвитку в результаті реалізації діяльності (акмеологічний і антропологічний підходи).

Теоретичний аналіз акмеологічної і психолого-педагогічної літератури показав важливість вивчення чинників і акмеочинників індивідуально-професійного розвитку соціального педагога, практичного психолога. Тепер більшою мірою вивчені умови й чинники індивідуально-професійного розвитку держслужбовців і керівників (праці О. Козієвської, А. Огнєва, І. Марченко, О. Гладиліної, Г. Максимової і ін.). Дослідженню чинників, що впливають на професійний розвиток соціального педагога, практичного психолога, присвячені роботи Н. Кузьміної, А. Маркової, Л. Мітіної, П. Кондратьєва, Н. Пов'якель, Н. Чепелевої, Л. Шнейдер і ін., у той же час чинники індивідуально-професійного розвитку соціального педагога, практичного психолога розглядалися фрагментарно.

Вагомість зазначеної проблеми визначається тим, що при наявності великої кількості теоретичних і експериментальних досліджень професійної зрілості соціального педагога, практичного психолога можна констатувати недостатність наукових знань про особливості (що розкривають специфіку й закономірності) процесу професійної зрілості соціального педагога, практичного психолога в умовах модернізації освіти й акмеочинників, що сприяють досягненню високого рівня індивідуально-професійного розвитку в умовах модернізації. Це породжує низку протиріч: між вимогами, що висувуються до особистісних і професійних характеристик спеціаліста в умовах модернізації освіти, і недостатньою вивченістю проблеми розвитку даних характеристик фахівця; між необхідністю активізації індивідуально-професійного розвитку фахівців в умовах модернізації освіти й недостатньою вивченістю акмеочинників цього розвитку за цих умов.

Виходячи із сучасних наукових уявлень, поняття професійної зрілості особистості в умовах нововведень розглядається нами як процес, що має не тільки прогресивну (висхідну) лінію (вектор) розвитку, але й регресивну лінію, а також наступні особливості: емоційний стан, наявність рівнів індивідуально-професійного розвитку спеціалістів в умовах модернізації освіти – адаптаційний, репродуктивний, продуктивний (акмеологічний); відзначена наявність дезадаптованих у нових умовах соціальних педагогів, практичних психологів для яких характерна відсутність відчуття можливості прогресивного розвитку.

Дослідження особливостей професійної зрілості соціальних педагогів, практичних психологів виявило, що в умовах модернізації освіти (уведення нової системи оплати праці, незалежне тестування, підготовка введення нових державних стандартів) переважають соціальні педагоги, практичні психологи адаптаційного рівня з неадекватним емоційним ста-

ном. Було описано особливості спеціаліста й професійної діяльності, характерні для фахівців адаптаційного, репродуктивного рівнів, а також з ознаками дезадаптації. Виділені соціальні педагоги, практичні психологи із продуктивним (акмеологічним) рівнем професійної зрілості (18 % – із прогресивним вектором розвитку), які характеризувалися: позитивним ставленням до професійної діяльності й нововведенням у ній, мотивацією досягнення в професійній діяльності; мали розвинену рефлексію, демонстрували задоволеність умовами праці, відкритість, товариськість і відсутність яскраво виражених негативних емоційних станів, використовували конструктивні стратегії й моделі поведінки вирішення професійних труднощів, пов'язаних з актуалізацією потенційних можливостей; відзначали наявність у себе творчого потенціалу, проявляли творчу активність і готовність реалізації творчої діяльності.

Доведено на основі математико-статистичного аналізу правомірність виділення рівнів індивідуально-професійного розвитку соціальних педагогів, практичних психологів в умовах модернізації освіти: адаптаційного, репродуктивного, продуктивного, а також спеціалістів з ознаками дезадаптації (дисперсійний аналіз); виявлені й описані чинники, що забезпечують прогресивний індивідуально-професійний розвиток: акмеологічна позиція, психологічна готовність до професійної діяльності в нових умовах і творчий потенціал (факторний аналіз, кореляційний аналіз); виділені їх показники.

З'ясовано, що акмеочинниками професійної зрілості соціальних педагогів, практичних психологів в умовах модернізації освіти є спеціальні (комплексні) чинники індивідуально-професійного розвитку спеціалістів, що сприяють досягненню продуктивного (акмеологічного) рівня розвитку в умовах модернізації: акмеологічна позиція, психологічна готовність до професійної діяльності в умовах модернізації й творчий потенціал фахівця в їх взаємозумовленості.

Нами обґрунтована, розроблена й апробована програма діагностичного обстеження соціальних педагогів, практичних психологів з метою виявлення особливостей професійної зрілості спеціалістів цього напрямку в умовах модернізації освіти, особливостей фахівців й професійної діяльності, показників факторів індивідуально-професійного розвитку в умовах модернізації освіти; розроблені рекомендації з активізації індивідуально-професійного розвитку соціальних педагогів, практичних психологів.

За результатами емпіричних й теоретичних досліджень ми дійшли таких узагальнень.

1. Професійна зрілість соціального педагога, практичного психолога в умовах модернізації освіти розглядається як процес формування особистості, орієнтованої на високі професійні досягнення її професіоналізму, здійснюваний у саморозвитку, професійній діяльності й взаємодіях (А. Деркач, В. Дьяков), що має свої особливості: фіксується зміна рівня, емоційного стану й вектора індивідуально-професійного розвитку фахівця.

2. Проведене дослідження дозволило виділити рівні професійної зрілості соціальних педагогів, практичних психологів в умовах модернізації освіти: адаптаційний, репродуктивний і продуктивний (акмеологічний) рівні.

3. Професійній зрілості соціальних педагогів, практичних психологів в умовах модернізації освіти, досягненню акмеологічного (продуктивного) рівня сприяють спеціальні чинники, тобто акмеочинники: акмеологічна позиція (мотивація досягнення, ставлення до професійної діяльності й нововведення у ній), психологічна готовність до професійної діяльності в умовах модернізації освіти (задоволеність умовами професійної діяльності, якість і стан особистості, рівень рефлексії, професійні утруднення й способи їх подолання), творчий потенціал фахівця (самооцінка творчого потенціалу, готовність до творчої діяльності, творча активність) у їх взаємозумовленості.

4. Професійна зрілість соціальних педагогів, практичних психологів в умовах модернізації освіти характеризується труднощами адаптації до нових умов професійної діяльності, що виявляється в невеликій кількості спеціалістів з активним рівнем індивідуально-професійного розвитку, у неадекватному емоційному стані такого розвитку в більшості соціальних педагогів, практичних психологів і незначною перевагою прогресивного вектора індивідуально-професійного розвитку над регресивним. Рівень індивідуально-професійного розвитку фахівця визначався особливостями особистості й професійної діяльності, а саме:

- на етапі дезадаптації – суперечливим ставленням до професійної й творчої діяльності; переважним неадекватним ставленням до нововведень в освіті, прагненням перекласти відповідальність за їх реалізацію на керівництво; мотивацією на запобігання невдач у професійній діяльності й наявністю в ній труднощів, пов'язаних з адаптацією до нових умов, недостатністю розвитку й використання професійної рефлексії, актуалізацією потенційних можливостей; прагненням неконструктивно долати професійні труднощі; проявом емоційної нестабільності на тлі загальної задоволеності умовами праці (крім розміру заробітної плати й стану устаткування).

ня); невисокою самооцінкою творчого потенціалу в професійній діяльності, недостатньою готовністю й активністю до творчої професійної діяльності;

- на адаптаційному рівні – суперечливим ставленням до професійної діяльності й прагненням уникнути невдачі в ній; негативно-нейтральним ставленням до проведених нововведень в освіті; наявністю професійних утруднень, пов'язаних з освоєнням норм професійної діяльності й самовираженням у ній за нових умов; використанням переважно неконструктивних способів подолання подібних утруднень; недоліками прояву рефлексії професійної діяльності; переживанням негативних емоційних станів при достатній задоволеності умовами праці (крім розміру заробітної плати й стану устаткування); проявом нестійкої й суперечливої самооцінки творчого потенціалу, декларованої творчої активності й готовності до творчої діяльності;

- на репродуктивному рівні – переважно позитивним ставленням до професійної, творчої діяльності й суперечливим до нововведень в освіті; невираженою мотивацією досягнення; перевагою професійних утруднень, пов'язаних з розвитком професіоналізму й професійної рефлексії; наявністю як конструктивних, так і неконструктивних способів їх подолання; суперечливим проявом рефлексії (недоліки суб'єктної позиції й усвідомлення необхідності власного розвитку); задоволеністю умовами професійної діяльності; проявами труднощів саморегуляції; наявністю творчого потенціалу, реалізації якого в професійній діяльності заважають бар'єри (насамперед, страх невдач); невираженою творчою активністю й низькою готовністю до реалізації творчої діяльності; на продуктивному рівні – наявністю позитивного ставлення до професійної діяльності й до нововведень у ній; мотивацією досягнення як прагнення до якихось вершин у професійній діяльності.

5. Акмеочинники професійної зрілості соціальних педагогів, практичних психологів в умовах модернізації освіти характеризувалися: акмеологічна позиція – мотивацією досягнення, позитивним ставленням до професійної діяльності й до самих нововведень; психологічна готовність до професійної діяльності в умовах модернізації освіти – особистісними характеристиками готовності, рефлексією професійної діяльності, перевагою професійних труднощів, характерних для фахівців, які самоактуалізуються, відсутністю неконструктивних стратегій подолання професійних утруднень; творчий потенціал – високою самооцінкою, проявом творчої активності, готовністю до творчої діяльності у їх взаємозумовленості.

6. Активізації професійної зрілості соціальних педагогів, практичних психологів в умовах модернізації освіти буде сприяти система роботи з акмеологічним супроводом у ході акмеологічного консультування, реалізованого з врахуванням виявлених акмеочинників такого розвитку як у системі підвищення кваліфікації, так і в супроводі педагогічного колективу освітньої установи, і за допомогою індивідуального акмеологічного консультування.

Список використаних джерел

1. Анисимов О.С. Креативная акмеология: учебно-методическое пособие / О.С. Анисимов / под общ. ред. А.А. Деркача. – М.: Изд-во РАГС, 2007. – 276 с.
2. Анцыферова Л.И. Психология профессионализма / Л.И. Анцыферова. -М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1999. – С.63 – 64.
3. Богданов Е.Н. Введение в акмеологию: Издание второе, перер. и доп. / Е.Н. Богданов, В.Г. Зазыкин. КГПУ им. К.Э. Циолковского, 2001. – 145 с.
4. Галажинский Э.В. Детерминация и направленность самореализации личности /Э.В. Галажинский. – Томск : Изд-во Томского университета, 2007.– 182 с.
5. Деркач А.А. Акмеология: учебное пособие / А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин СПб.: Питер, 2003. – 256 с.
6. Деркач А.А. Потребность в самореализации как феномен социального мира и основание акмеологического развития / А.А. Деркач, Э.В. Сайко // Мир психологии. 2008. – № 1. – С. 218–228.
7. Зязюн И.А. Совершенствование профессионального развития личности на основе технологизации образования / И.А. Зязюн // Школьные технологии. 2006. – №1. – С. 41–45.
8. Зеер Э.Ф. Кризисы профессионального становления личности / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк // Психологический журнал. 1997. – Т. 18. – № 6. – С. 35–43.
9. Кузьмина Н.В. Профессионализм педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина, А.А. Реан. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербург, ун-та, 1993. – 238 с.
10. Ленская Е.Н. Качество образования и качество подготовки учителя / Е.Н. Ленская // Вопросы образования. 2008. – №4. – С. 81–95.

СВІТОВИЙ ДОСВІД ТА ЄВРОПЕЙСЬКІ ТЕНДЕНЦІЇ ЗАКОНОДАВЧОГО ВРЕГУЛЮВАННЯ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

Висвітлено роль законодавчого врегулювання освіти дорослих та обґрунтовано доцільність розроблення відповідного законодавства для України; проаналізовано міжнародний досвід у цій сфері, результати його осмислення й найбільш перспективні напрями адаптації в правовому полі України. На основі вивчення й узагальнення наукової, правничої джерельної бази, а також виявлення пріоритетів, цілей і завдань цього освітнього напрямку виокремлено чотири підходи (суспільно-політичний, культурологічний, політично-діяльнісний, економічний), що розкривають сутність освіти дорослих у сучасному суспільстві.

Ключові слова: освіта дорослих, законодавство, закони про освіту дорослих, міжнародний досвід.

Раскрыта роль законодательного урегулирования образования взрослых, обоснована целесообразность создания соответствующего законодательства для Украины; проанализирован международный опыт в этой сфере, результаты его осмысления и перспективные направления, целесообразные для внедрения в Украине. На основе изучения, обобщения различных источников, а также выявления приоритетов, целей и задач этого образовательного направления выделено четыре подхода (общественно-политический, культурологический, политически-деятельностный, экономический), раскрывающие сущность образования взрослых в современном обществе.

Ключевые слова: образование взрослых, законодательство, законы об образовании взрослых, международный опыт.

The article highlights the role of the legislative provision for adult education and the necessity of working out the corresponding legislative documents for Ukraine has been substantiated. There has been analyzed the international experience in this sphere, the results of consideration and the most perspective directions of its adaptation in Ukraine. Having reviewed and generalized the scientific and law literature resources as well as having identified the priorities, goals and objectives of this educational field, the following four approaches, which represent the essence of adult education in modern society, have been distinguished: sociopolitical, cultural, political and economic.

Keywords: adult education, legislation provision, adult education laws, international experience.

У сучасних умовах освіта дорослих набуває дедалі більшого значення в європейському та світовому просторі як важлива складова неперервної освіти. Цей підхід знайшов відображення у численних нормативних документах. Наприклад, у декларації Гамбурзької всесвітньої конференції ЮНЕСКО, зазначено, що «Освіта дорослих – це ключ у ХХІ століття» [1]. Проблема розвитку дорослих визначена як «проблема номер один» на міжнародному рівні на зустрічах «Великої вісімки» у Токіо 2000 року.

Того ж року в Дамаску (Сирія) відбулося засідання Міжнародної ради з освіти дорослих, де представниками 704 недержавних організацій, які

працюють у сфері освіти дорослих, із країн Африки, арабських держав, Азії, Карибського басейну, Європи, Латинської та Північної Америки було прийнято Декларацію «Заклик до дій у сфері грамотності й освіти дорослих для усіх» [2]. У декларації наголошується на необхідності посилення фінансової політики та удосконалення законодавства у галузі реалізації права громадян на освіту впродовж життя.

У документах європейських самітів зазначено, що освітні системи мають пристосуватися до нових реалій ХХІ ст., а «безперервна освіта повинна стати головною політичною програмою громадянського суспільства, соціальної єдності й зайнятості» [4]. Так, за розрахунками учених збільшення середньої тривалості освіти дорослого населення лише на один рік у довгостроковому вимірі приводить до економічного зростання на 3,7 % та підвищення прибутків на душу населення на 6 %. Проте, освіта і навчання дорослих виходять далеко за межі соціально-фінансової сфери, зокрема, підвищення кваліфікації, перепідготовка або просування дорослих по службі. Неперервна освіта відкриває можливості для всіх, висуваючи при цьому різні цілі – надання другого або третього шансу в житті, задоволення прагнення до знань і краси або удосконалення й розширення підготовки, безпосередньо пов'язаної з вимогами професійної діяльності, разом із практичною підготовкою [5].

Отже, формуючи політику у сфері освіти дорослих, європейські країни дедалі більше уваги приділяють не тільки її економічній доцільності, роль якої визначається ринком праці, але й підносять значення соціально-культурної складової, оскільки освіта стає визначальним чинником як професійного, так і особистісного розвитку. У найближчому майбутньому, як стверджують фахівці, освіта відіграватиме провідну роль для ефективної «включеності» людини у суспільство (social inclusion).

Слід зазначити, що переважна більшість європейських країн мають нормативні акти щодо законодавчого врегулювання освіти дорослих, де визначено її цілі, принципи й механізми державної підтримки, основні суб'єкти, їх права і обов'язки, способи координації дій різних провайдерів освітніх послуг, а також принципи та схеми отримання коштів з бюджету. Наприклад, у Норвегії «Акт про освіту дорослих» набув чинності ще у 1976 році; у Німеччині діють відповідні земельні закони; першою на пострадянському просторі Закон про освіту дорослих прийняла Естонія. Тобто, сприймаючи гамбурзький символ як програму дій, більшість країн Європи вже активно використовують «ключ у ХХІ століття».

Водночас, в усвідомленні ролі освіти дорослих в Україні, можна вести мову про наявність певних суперечностей. Зокрема, наша держава чітко визначила вектор свого розвитку, спрямований на інтеріоризацію загальноєвропейських цінностей, задекларувала прагнення приєднання до європейського простору. Проте в Європі освіта дорослих давно вже стала вагомою складовою державної політики як за змістом суспільного розвитку окремих країн, так і за сутністю освітньої політики ЄС загалом. Нині в Європі успішно розробляються концепції, модельні закони, впроваджуються національні програми з освіти дорослих, які реалізуються в державних і недержавних інституціях та установах. Натомість в Україні освіта «дорослих як складова освіти впродовж життя не посідає належного місця й не набула відповідного визнання, а ставлення до неї можна радше характеризувати як особисту справу, якою опікуються переважно комерційні структури» [3, с. 8]. У звіті засідання робочої групи національного рівня в сфері «Освіта дорослих» зазначено, що в Україні є надзвичайно велика потреба в цій освіті, яка не озвучена суспільством, державою, зацікавленими суб'єктами. На відміну від країн ЄС, де цей напрям успішно функціонує, в Україні сектор освітніх послуг для дорослих безсистемний, ситуативний, спонтанний, малоефективний, його діяльність переважно представлена недержавними організаціями. Україна тільки підходить до осмислення цінності концепції впродовж життя, їй необхідно передбачити створення різних компонентів структури системи освіти дорослих, які було би підпорядковано єдиній меті [6, с. 116].

У розробленій нами Концепції освіти дорослих в Україні наголошується на необхідності визнання цієї освіти невід'ємною складовою національної системи освіти на державному рівні й розроблення відповідно до цього нових підходів її правового регулювання, у першу чергу, необхідність розроблення Закону України про освіту дорослих [3, с. 18]. Основою для розробки проекту Закону «Про освіту дорослих» повинні стати оцінка та аналіз потреб у навчанні дорослих громадян України, можливостей їх задоволення, тобто оцінка державної та особистісних потреб громадян, а також територіальної і вартісної доступності освітніх програм різних провайдерів. У цьому сенсі слід урахувати, що на ринку освітніх послуг для дорослих поряд з державними закладами підвищення кваліфікації, установами, що здійснюють професійну підготовку, перепідготовку і навчання, працюють комерційні структури, громадські організації тощо.

Вважаємо, що підготовка і прийняття Закону України «Про освіту дорослих» надасть можливість не тільки закріпити права людини на осві-

ту впродовж життя та визнати її суспільну корисність; забезпечити доступність освітніх послуг для всіх дорослих громадян України незалежно від рівня освіти, доходів і місця проживання, а також легітимізувати цю освітню ланку; закріпити на законодавчому рівні вимоги щодо координації і взаємодії різних суб'єктів у сфері освіти дорослих та гарантії її розвитку через виділення спеціальних статей бюджету, розробку схем фінансової підтримки у навчанні найбільш соціально незахищених верств населення. Окрім того, законодавче унормування уможливить державну підтримку наукових досліджень у галузі освіти дорослих та підготовку професійних кадрів для системи цієї освіти.

Надзвичайно важливим компонентом такої роботи є вивчення, узагальнення та систематизація міжнародного досвіду, його осмислення і пошук найбільш перспективних напрямів, які можуть бути адаптовані для правового поля України. Отже, здійснений нами з цією метою аналіз законодавчої бази Європейських країн та США й Канади у галузі освіти дорослих надав підстави для таких висновків.

По-перше. Закони, що діють у правовому полі освіти дорослих, можна умовно об'єднати у дві групи. Перша – це законодавства, засновані на цілісному й конкретизованому сприйнятті цієї освітньої сфери. Наприклад, «Закон про освіту дорослих», прийнятий у США в 1966 році, Естонії у 1993 р., (нова версія 2009 р.), Норвегії у 2009 р.; «Закон про освіту і навчання дорослих» (Республіка Косово, 2001); «Закон про подальшу освіту та навчання» (Велика Британія, 2007), Закон «Про сприяння освіті дорослих» (Австрія, 1979) та ін. Друга група – це законодавства, в яких освітня практика, як предмет врегулювання, не підпадає у сферу застосування інших законів. Наприклад, «Закон про неформальну освіту дорослих» – 1998 р., оновлений в 2010–2011 рр., «Закон про вищі народні школи» у Данії; «Декрет про урядові субсидії освіти дорослих» (Швеція, 1991); Закон «Про фонд «Освіта дорослих» (Ліхтенштейн, 1998); «Закон про приватні заклади професійної підготовки», що регламентує освіту дорослих, який набув чинності у Канаді в 2003 році та ін.

Водночас, слід зазначити, що в окремих країнах законодавство у сфері освіти дорослих є надзвичайно потужним, розгалуженим й поєднує обидві групи законів. Наприклад, у Фінляндії діють Закон і Указ про професійне навчання дорослих (1998 р.), Закон про неформальну освіту дорослих, що набув чинності у 1998 р. та оновлений у 2010–2011 рр.; Закон і указ про добровільну просвітницьку діяльність (1998 р.), а також Закон про матеріальну підтримку в системі навчання дорослих (2000 р.), Закон і указ про

професійну підготовку вчителів для дорослих (2003 р.). У Данії також система освіти дорослих регулюється сукупністю законодавчих актів. Так, у 1985 р. набув чинності один з перших законів «Закон про освіту робітників», що врегульовує освіту дорослих у країні. Окрім цього, у країні діють «Закон про освіту для дорослих іммігрантів» (1986), «Закон про спеціальну освіту для дорослих» (1991), Закон «Про оплачувану відпустку для навчання» (1992). У 1993 р. в країні було прийнято Закон «Про освіту для дорослих та подальше навчання». Декілька законів було розроблено урядом країни спеціально для матеріальної підтримки і заохочення дорослих до освіти і навчання, зокрема, «Закон про допомогу для освіти дорослих» (1989).

По-друге. Не зважаючи на певні відмінності предмета законодавчого регулювання, переважній більшості нормативних актів у галузі освіти дорослих притаманні спільні риси. Найбільш характерними з яких є:

- визнання освіти дорослих рівновагою складовою національних систем освіти та права кожної людини на освіту впродовж життя;
- наявність у законодавстві розділів, що описують цілі освіти дорослих, принципи та механізми її підтримки, типи основних суб'єктів, їх права і обов'язки, характер взаємовідносин з державою, механізми координації між різними провайдерами, а також принципи та схеми отримання коштів з бюджету;
- урахування професійно важливих цілей освіти дорослих та особистісних потреб у навчанні дорослих громадян;
- визнання й підтримка неформальної освіти дорослих та гарантії державної підтримки непрофесійної освіти дорослих, зокрема у сфері культурної, громадянської і політичної освіти;
- рівноправність суб'єктів різної форми власності та гарантії державної підтримки недержавних провайдерів.

Проте питання щодо визнання пріоритетів освіти дорослих, визначення шляхів розв'язання вузлових проблем, зокрема, валідація результатів неформальної та інформальної освіти, визначення рівнів професійної підготовки педагогічного персоналу для роботи з дорослими та ін. залишаються відкритими. Такий стан, на нашу думку, можна пояснити відсутністю чітко сформульованих підходів до освіти дорослих, усталеного категоріально-поняттєвого апарату. Наприклад, переважна більшість європейських країн, незважаючи на ступінь розробленої нормативно-правової бази, визнає глобальне значення усіх ланок освіти дорослих, проте конкретизація її економічної або особистісної значимості у різних країнах суттєво відрізняється.

Надзвичайно цікавим у цьому сенсі є досвід Федеративної Республіки Німеччини, законодавство якої є дворівневим: федеральний і земельний рівні. На федеральному рівні немає законів, прийнятих спеціально для врегулювання питань освіти дорослих, так само і в Основному законі ФРН практично не містяться спеціальні положення про освіту дорослих, проте констатується відповідальність федеральних земель за її здійснення. Переважно це закони, що регламентують підтримку заходів професійної й академічної освіти дорослих, реалізацію дослідницьких програм та апробацію нових підходів. На цьому рівні ключові позиції посідає міністерство освіти та досліджень, яке у своїй діяльності керується «Концепцією ціложиттєвого навчання», схвалено у 2003 році [7]. Федеральне міністерство у справах сім'ї, людей похилого віку, жінок та молоді (BMFSFJ) також переймається питаннями освіти дорослих. Відповідальність за загальну неперервну освіту також покладається на Міністерства освіти, культури та науки. Вони є найбільш важливими державними органами в галузі неперервної освіти.

Безпосередньо принципи, механізми регулювання та підтримка системи освіти дорослих, права та обов'язки відповідних закладів, персоналу, суб'єктів навчального процесу та інше регулюються земельними законами, які є в усіх землях за винятком Гамбургу й Берліна. Перший закон про освіту дорослих було прийнято у федеративній землі Нижня Саксонія 13 січня 1970 року [10].

Загалом назви земельних законів переважно сформульовано у такій редакції: «Закон про освіту дорослих» (Тюрингія); «Про врегулювання і сприяння продовженій освіті у землі Бранденбург»; «Про продовжену освіту» (землі Макленбург-Передня Померанія; Райнланд-Пфальц); «Про продовжену освіту у землі Бремен»; «Про сприяння освіті дорослих» (Баварія, Саксонія-Ангальт), «Про сприяння продовженій освіті» (землі Саар, Баден-Вюртемберг, Гессен), «Про організацію і сприяння продовженій освіті» (земля Північний Рейн-Вестфалія); «Про врегулювання і сприянні продовженій освіті у землі Бранденбург». Слід підкреслити, що головним критерієм відмінності у цих законах є питання підпорядкування закладів освіти дорослих. Так, в одних землях законодавство орієнтоване на надання гарантій інституційної самостійності муніципальним і громадським закладам освіти дорослих, в інших приписує державі провідну роль у наданні послуг у сфері освіти дорослих.

На окрему увагу заслуговує досвід Великої Британії. У цій країні освіта дорослих знаходиться у підпорядкуванні Департаменту бізнес-

інновацій та навичок, який охоплює цілі галузі – інновації, науку, ділові кола, економіку, статистику, зайнятість, торгівлю, експорт, а також освіту дорослих, додаткову та вищу освіту. Загалом у країні останніми роками значного поширення набув термін «навчання впродовж життя» як загальний термін для пост-обов'язкової освіти, що виходить за межі системи вищої освіти. Він охоплює подальшу/додаткову професійну освіту, громадянську освіту, навчання на робочому місці й інші подібні заходи, що мають добровільний характер та відбуваються у межах державного й комерційного секторів.

Слід підкреслити, що Доповідь КОНФІНТЕА узагальнила велику кількість програмних документів, спрямованих на формування політичного підґрунтя щодо освіти дорослих. Зокрема, Чотири парламентські акти, які безпосередньо стосуються навчання громадян після завершення школи, вступили в силу останніми роками, дещо пізніше набули чинності ще два Законопроекти. У період з 2000 по 2009 роки було прийнято низку законів і законодавчих актів, які безпосередньо впливають на розвиток освіти дорослих у країні. Так, у 2000 році набув чинності Закон про освіту і професійну підготовку, за яким Раді з освіти і професійної підготовки (LSC) надаються повноваження щодо керування коледжами подальшої освіти, а також покладаються обов'язки щодо заохочення роботодавців та фізичних осіб до участі в навчанні.

Окрім того, у Великій Британії систематично відбуваються офіційні консультації з проблем освіти дорослих, приймаються відповідні документи, найбільш відомими з яких є так звані Зелені і Білі [8]. Заслуговує на увагу діяльність Британського національного інституту неперервної освіти дорослих (National Institute of Adult Continuing Education, NIACE), який щорічно під егідою Світової асоціації освіти дорослих (World Association for Adult Education, WAAE) проводить конференції та семінари для студентів, викладачів, молодих науковців з проблем освіти дорослих. Провідна мета NIACE – сприяти збільшенню загальної кількості дорослих студентів у формальній та неформальній освіті в Англії та Уельсі, одночасно удосконалюючи можливості широкого доступу до навчання усіх верств дорослих та забезпечення навчального процесу [10]

Цікавим є факт, що в уряді Великої Британії існує посада Міністра з подальшої освіти, кваліфікацій і навчання впродовж життя (Minister of State for Further education, Skills and Lifelong Learning).

Однією з перших на пострадянському просторі, зокрема у 1993 році, Закон про освіту дорослих прийняла Естонія (його нова версія набула

чинності у 2009 році [12]. Окрім того, в країні діє багато інших документів, що регламентують різні аспекти освіти дорослого населення. Наприклад, Постанова Міністра освіти і науки «Про порядок і умови навчання в базовій або старшій середній школі у формі вечірніх курсів, дистанційного навчання і закінчення школи екстерном», яка регулює навчання дорослих в основній і старшій середній школах. 3 листопада 2005 року Уряд Естонії прийняв Стратегію освіти впродовж життя на 2005–2008 рр. (Lifelong Learning Strategy). Стратегія є документом, що закріплює державні цілі в галузі освіти дорослих після відновлення незалежності у 1991 році. План розвитку освіти дорослих Естонії на 2009–2020 рр. є продовженням Стратегії освіти впродовж життя [13].

По-третє. Вивчення, аналіз та узагальнення наукової, правничої джерельної бази з питань ролі й місця освіти дорослих у сучасному суспільстві, а також виявлення пріоритетів, цілей, завдань та шляхів розв'язання цього освітнього напрямку, дає підстави для виокремлення чотирьох підходів: суспільно-політичного, культурологічного, політично-діяльнісного і економічного.

Перший підхід (суспільно-політичний) ґрунтується на тому, що неперервна освіта дорослих є передумовою й інструментом для розвитку, підтримки суспільно-політичних систем, а відтак заохочення громадян до неперервної освіти, є результатом їх активної участі у суспільно-політичному житті країни. Такий підхід набув найбільшого поширення у північній Європі, передусім у Скандинавських країнах. Наприклад, шведська програма реформ спрямована на забезпечення підвищення конкурентоспроможності як усієї країни, так і окремих осіб, їх навичок і можливостей.

У межах другого підходу (культурологічного) – освіта дорослих виступає як провідний засіб розвитку, збереження і передачі культури, через освіту, уможлиблюється сприяння розвитку особистісного потенціалу, відбувається формування етичних і моральних цінностей, міжкультурне міжгенераційне спілкування. Такий підхід має місце в освітній політиці країн Європейського Союзу, зокрема, його реалізація відбувається в освітніх програмах, в рамках проектів як формальної, так і неформальної освіти.

Третій підхід, певною мірою, можна розглядати як поєднання двох попередніх, оскільки ключовими словами тут є «участь» (суспільно-політичний підхід) і «розвиток» (культурологічного підхід). Цей підхід

вписується у контекст концепції сталого розвитку. Набув поширення у північно-європейських країнах, США та Іспанії.

У межах четвертого підходу (економічного) домінуючою позицією є усвідомлення освіти дорослих як чинника, що забезпечує економічне зростання держави. Така освітня політика є прийнятною у пострадянських країнах. Хоча цей підхід поступово поширюється і в країнах, де пріоритетне завдання освіти дорослих полягало в заохоченні громадян до участі у суспільному житті.

На нашу думку, для України найбільш прийнятним є комплексний підхід, у межах якого відзеркалено сутність освіти дорослих через усі її види, форми, а сама освіта дорослої людини розглядається як «суспільний добробут». Саме цей підхід разом із гарантією права особистості на освіту у будь-якому віці став підґрунтям для розроблення законодавчих актів у багатьох європейських розвинених країнах.

Вважаємо, що лише постійна увага до проблем освіти дорослих, чітка національна стратегія в цій сфері, прийняття Закону «Про освіту дорослих» та відповідних підзаконних актів зможуть перетворити Україну на сучасну цивілізовану демократичну державу, де інтереси і потреби кожної людини є предметом турботи держави і суспільства.

Список використаних джерел

1. Гамбургская декларация об обучении взрослых Гамбург, 1997 г. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 11.05.2014: <http://www.un.org/russian/documen/declar.> – Загол. з екрану. – мова рос.
2. Дамасская декларация Международного совета по ОБ. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 01.06.2014: http://www.znanie.org/jornal/n1_01/da. – Загол. з екрану. – мова рос.
3. Лук'янова Л.Б. Концепція освіти дорослих в Україні / Лариса Борисівна Лук'янова. – Ніжин : ПП Лисенко М.М., 2011. – 24 с.
4. Обучение взрослых: учиться никогда не поздно. Коммюнике Комиссии Европейских Обществ Брюссель, 23 октября 2006 г. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 15.06.2014: <http://www.google.com.ua/url?sa=t&sourur.> – Загол. з екрану. – мова рос.
5. Образование – сокровище. Доклад Международной комиссии по образованию для XXI века, Париж: ЮНЕСКО 1996. – С. 1–102.
6. Освіта дорослих в Україні через призму європейського досвіду : збірка матеріалів. – DVV international. – Київ, 2011. – 117 с.
7. Country Report on Adult Education in Germany // European Association for the Education of Adults. – Helsinki, 2011. – [Електронний ресурс]. – Режим до-

- ступу: 15.06.2014: <http://www.eaea.org/doc/pub/Country-Report-on-Adult-Education-in-Germany.pdf>. – Загол. з екрану. – мова англ.
8. Country Report on the Action Plan on Adult Learning: UK. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 25.01.2014: http://ec.europa.eu/education/adult_en.pdf. – Загол. з екрану. – мова англ.
 9. Instructional Strategies for Cognitive Strategy. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 25.01.2014: <http://www.eadulthoodeducation.org/resource>. – Загол. з екрану. – мова англ.
 10. National Institute of Adult Continuing Education. – [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.niace.org.uk>. – Загол. з екрану. – мова англ.
 11. Niedersächsisches Erwachsenenbildungsgesetz (NEBG). – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 25.01.2014: http://www.aewb-nds.de/cms/index.php?opti=com_content&. – Загол. з екрану. – мова англ.
 12. Republik of Estonia. Ministry of education and research. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 25.01.2014: <http://www.hm.ee/index.php?249171>. – Загол. з екрану. – мова англ.
 13. The Estonian Lifelong Learning Strategy 2020. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 5.01.2014: http://www.hm.ee/siteestonlifelong_strategy.pdf. – Загол. з екрану. – мова англ.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНО-УПРАВЛІНСЬКОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ МАЙБУТНЬОГО КЕРІВНИКА

Розкрито психологічні особливості професійно-управлінського самовизначення майбутнього керівника. Визначено роль допрофесійних етапів у підготовці студента до професії та прийнятті себе як фахівця-управлінця в період навчання у вищому закладі освіти.

Ключові слова: керівник, професійне самовизначення, професійно-управлінське самовизначення, допрофесійні етапи формування.

Раскрыты психологические особенности профессионально-управленческого самоопределения будущего руководителя. Определена роль допрофессиональных этапов в подготовке студента к профессии и принятии себя как специалиста-управленца в период учебы в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: руководитель, профессиональное самоопределение, профессионально-управленческое самоопределение, допрофессиональные этапы формирования.

This article deals with the psychological characteristics of the professional self-determination of the future manager. In the article there was uncovered the role of pre-professional stages in the formation of the student to the profession and making himself as an expert manager while studying at a higher education institution.

Keywords: manager, professional self-determination, self-management professional determination, pre-professional stages of the development.

Професійне самовизначення є важливою умовою становлення особистості. Сьогодення надає безліч можливостей для її самовизначення та безперервного розвитку. Актуальність дослідження пов'язана, по-перше, зі зростанням вагомості формування теорії і практики професіоналізації освіти керівника, по-друге, визначенням переваг особистісного розвитку перед вузькопрофесійним.

Питання розвитку професійно-управлінського самовизначення керівника частково вивчені у соціології (В. Чепак) та досить ґрунтовно досліджені в теорії освітнього менеджменту (Л. Даниленко, Г. Маслов, В. Олійник) і психології (С. Максименко). Наукові пошуки у психології здійснені на засадах системно-структурного (Л. Карамушка), особистісно-діяльнісного (М. Баймурков, Н. Коломінський, Я. Шкурко), рефлексивно-акмеологічного (Є. Варламова, Л. Орбан-Лембрик, І. Семенов, С. Степанов), типологічного (Т. Панчук), гуманістичного (О. Бондарчук, Т. Шамова) підходів і у своїй єдності доволі цілісно відтворюють процес професіоналізації керівника освіти.

Визначальну роль у формуванні особистісного ставлення до професії та прийнятті себе як фахівця-управлінця відіграють допрофесійні етапи, зокрема період навчання у вищому закладі освіти. Але допрофесійне становлення особистості керівника та професійно-управлінське самовизначення в цей період досліджувалось ученими у таких контекстах: педагогічне управління (М. Бітянова, С. Максименко, В. Сластьонін, Т. Щербан); підготовка керівника у ВНЗ (О.Г. Романовський, Л.М. Шипіліна); психологічна підтримка управлінського резерву в організаціях (Є. Молл, Л. Почебут, А. Філіппов, В. Чикер).

Таким чином, актуальність і перебування на допрофесійному етапі професійно-управлінського самовизначення керівника зумовили вибір написання цієї статті. Мета полягає у розкритті специфіки професійно-управлінського самовизначення та особливості його здійснення особистістю на допрофесійних етапах.

Досягнення системного рівня психологічної готовності до професійно-управлінського самовизначення, як утворення в структурі особистості майбутнього фахівця, стає можливим унаслідок реалізації таких психолого-педагогічних умов: а) особистісна орієнтованість і контекстуальність розвивальних впливів; б) проблемність і рефлексивна спрямованість завдань; в) активізація взаємодії та співтворчість всіх учасників в процесі підготовки; г) індивідуалізація розвивальних впливів і комплексність використовуваних засобів і прийомів [3].

Відповідно до мети нами було поставлено завдання – визначити особливості професійно-управлінського самовизначення особистості на допрофесійних етапах. Професійне становлення керівника організації у такому контексті розглядається як одна з форм розвитку особистості, багатаспектний, багаторівневий та складно-детермінований процес, в якому можна виокремити різноманітні сторони і рівні.

Зовнішня, об'єктивна сторона професійного становлення виявляється в об'єктивних характеристиках управлінської діяльності, в соціальній ситуації професіоналізації, у продуктивності особистості в управлінні.

Внутрішня, суб'єктивна сторона може бути розглянута в аспектах: змістовно структурному (необхідні знання, вміння, навички, психічні якості, професійні цінності, сенси, позиції тощо); біографічному (динаміка професійного розвитку впродовж життя); продуктивно-результативному (певні рівні професіоналізму, внутрішні та зовнішні надбання).

Відповідно до стадій професійного становлення керівника, кожна з яких характеризується власними завданнями розвитку, виокремимо стани

професійного самовизначення фахівця [9]. Становлення особистості керівника організації у процесі професіоналізації може набувати різних форм: індивідної; індивідно-особистісної; особистісної [8].

Для індивідної форми професійного становлення керівника освіти характерне прагнення до збереження засвоєних норм і дій, підтримання балансу між собою й вимогами управлінської діяльності. Індивідно-особистісна форма є перехідною і характеризується тимчасовою втратою фахівцем сенсу виконуваної діяльності та розбалансуванням системи «людина – управлінська діяльність».

Особистісна форма професійного становлення керівника виявляється у готовності фахівця до осмислення різних сторін обраної діяльності та переосмислення застарілих способів і засобів дії, стереотипних ставлень, в активному прагненні до нових осмислень у виконуваній роботі. Цей спосіб професійної поведінки стає можливим завдяки здатності професіонала до самовизначення й саморозвитку. Самовизначення виступає провідною формою активності професіонала на рівні професіоналізації, стає властивістю його особистості. Провідні цінності суб'єкта управлінської діяльності у різних сферах починають виконувати функцію кінцевих засад вибору тих предметів, засобів і способів, які утворюють цілісну діяльність, тому саморозвиток людини стимулює перетворення професійної діяльності, що, у свою чергу, є однією зі спонукальних сил розвитку особистості.

Професійно-управлінське самовизначення – це концептуально-дискретний процес визначення індивідом себе стосовно напрацьованих у суспільстві (особистістю прийнятих ним) критеріїв управлінського професіоналізму. Спираючись на розуміння професійного самовизначення, яке склалось у психології, професійно-управлінське самовизначення трактуємо як процес самостійного та свідомого з'ясування індивідом власної сутності та власного місця в ситуації професійно-управлінського вибору [5; 7].

Професійно-управлінське самовизначення як процес індивідуальної свідомості породжується особистістю. Професійно-управлінське самовизначення є особливою формою особистісної активності, в ньому особистість реалізує свої суб'єктні здібності. Як особистісне новоутворення воно характеризує особистість з точки зору її цілісності та автономності, а також довільності її психічного функціонування. Його розвиток відбувається у напрямі від мимовільного, ситуативного та адаптивного до ініціативного і перетворюючого. Розвиток професійно-управлінського самовизначення є наслідком розвитку процесів самосвідомості й самодетермінації особистості.

У професійно-управлінському самовизначенні людина поєднує узагальнені уявлення про управлінську діяльність та про себе, визначаючи власний сенс управлінської діяльності. Професійно-управлінське самовизначення не зводиться до самосвідомості і передбачає не лише усвідомлення себе, але й здатність до співвіднесення того, що «я хочу», «можу» і що від мене вимагається управлінською діяльністю. Рівень потреби у професійно-управлінському самовизначенні залежить від середовища, системи стосунків, у яких перебуває людина, від зрілості особистості, готовності мотивації людини. Крім потреби у самовизначенні, необхідно також мати здібності до самоаналізу, володіти прийомами включення себе у цей професійний контекст.

Отже, виділимо найбільш загальні ознаки професійно-управлінського самовизначення [10]: установлення індивідом власних управлінських схильностей, якостей, можливостей, здібностей, обмежень; вибір індивідом критеріїв, норм оцінювання себе як управлінця, «планки» для себе, відлік, координати на основі системи ідеалів, цінностей: «що потрібно для соціуму», «чого від мене чекають», «що з вимог управлінської діяльності я приймаю для себе»; визначення своїх, наявних на даний момент, управлінських якостей, що відповідають нормам діяльності, прийняття чи не прийняття себе як фахівця; передбачення своїх завтрашніх управлінських потенційних якостей, прийняття чи неприйняття себе відповідно до норм управлінської діяльності з точки зору майбутнього: що я можу зробити завтра, яким «Я» можу стати завтра як особистість, як професіонал-керівник; побудова своїх цілей, завдань, планів (близьких, середньовіддалених, віддалених) для розвитку необхідних для діяльності якостей, для прийняття себе як фахівця: «чого я хочу і яким чином маю намір діяти»; перегляд індивідом критеріїв управлінської майстерності й оцінок, що застосовуються, у зв'язку зі зміною цінностей, менталітету в суспільстві й діяльності, самостійний вибір цінностей на різних етапах; пересамовизначення – індивід заново приймає чи не приймає себе, потім цей цикл може поновлюватися.

Опосередкованою ознакою процесу професійно-управлінського самовизначення індивіда (пересамовизначення, зміни цінностей) є зовнішні зміни, які індивід здійснює у своєму професійному житті: зростання обґрунтованості управлінських намірів або відмова від таких; зміна управлінської професії; ротація в управлінській команді; зміни в кадровій політиці, у ставленнях до різних аспектів діяльності тощо.

Етапи становлення особистості, як і фахівця є складними, і проходять послідовно, або збігаються. Неможливо чітко визначити межу між етапами, хоча можна виділити певні періоди. Щодо основних етапів становлення професійно-управлінського самовизначення менеджерів слід насамперед наголосити, що динаміка полягає у зміні ставлення індивіда до себе як до фахівця-управлінця і в зміні критеріїв цього ставлення. Упродовж професійного життя людини відбувається продовження, поглиблення, уточнення професійно-управлінського самовизначення. Це виявляється у тому, що розширюється образ професіонала-керівника, коригується у ході самоаналізу прийняття себе як професіонала, переглядається ставлення до професії та себе у ній тощо.

Як тривалий динамічний процес професійне становлення особистості керівника у класичному варіанті проходить у розвитку чотири основні стадії [13]: формування управлінських намірів; професійне навчання менеджменту; професійна адаптація; часткова або повна самореалізація особистості в управлінській діяльності.

Згідно з цим варіантом та стадіями виокремлюються етапи професійно-управлінського самовизначення керівників: формування професійної готовності до професійно-управлінського самовизначення; конкретний професійний вибір; освоєння професії у процесі навчання; самостійне вдосконалення та перепідготовка в процесі роботи та освоєнні суміжних спеціальностей [13].

Готовність особистості до професійно-управлінського самовизначення розглядається нами як стійке системне психологічне утворення в структурі особистості майбутнього фахівця, що включає взаємопов'язані компоненти: мотиваційно-смісловий, когнітивний, рефлексивний, саморегулятивний. На етапі професійного навчання вона забезпечує інтеграцію в свідомості студентів розрізнених уявлень про управлінську діяльність у цілісний суб'єктивний образ управлінської діяльності (рис.1).

Загалом на етапі формування управлінських намірів психологічна динаміка професійно-управлінського самовизначення відповідає динаміці становлення професійно-управлінської спрямованості і характеризується таким чином: спочатку управлінська діяльність розглядається індивідом як сукупність можливостей (шкідливість-корисність), надалі відбувається знайомство з управлінською діяльністю, з її вимогами до особистості, що забезпечує формування особистісного ставлення до цієї діяльності (особистісного сенсу управлінської діяльності) і надалі вписування його у контекст професійної, особистісної і життєвої позиції особистості.

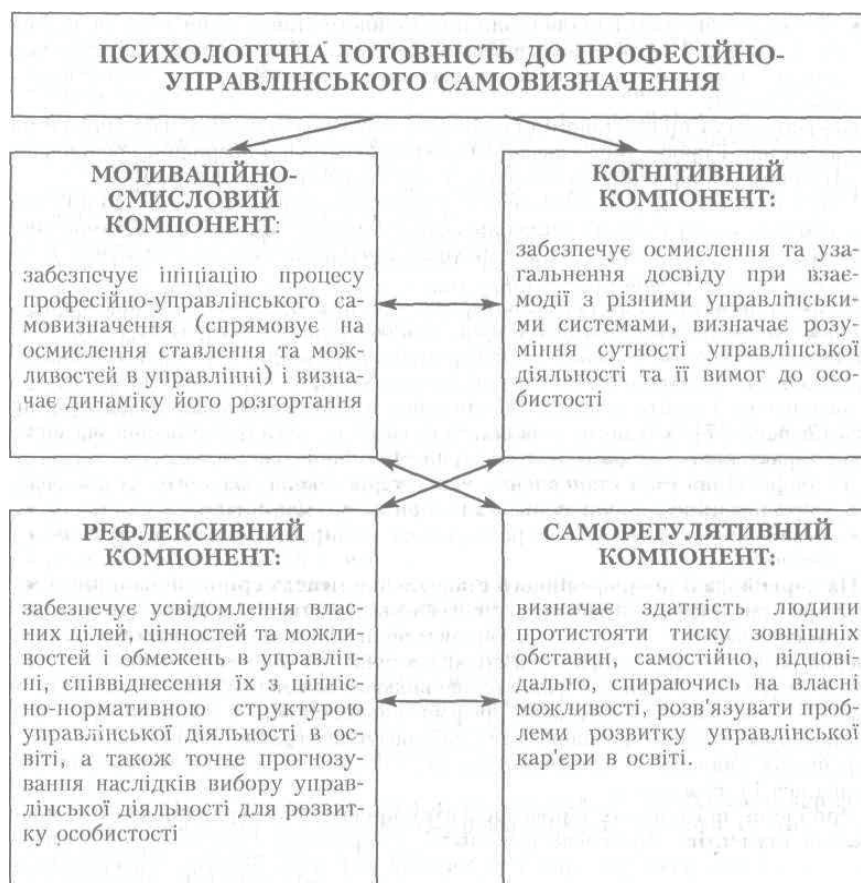


Рис. 1. Структура психологічної готовності майбутнього фахівця до професійно-управлінського самовизначення

Професійно-управлінське самовизначення керівника – це важливий етап становлення спеціаліста.

Для оцінки професійно-організаційних здібностей було обрано опитувальник Дж. Холланда (опитувальник професійної спрямованості (ОПС)), оскільки він спрямований на визначення схильностей до вибраної професії. Саме завдяки ньому можна визначити тип особистості, а отже, зробити висновок щодо обраного напрямку діяльності.

Мета дослідження полягала у визначенні типу особистості та допомогти визначити професії, що відповідають даному типу, в яких людина може досягти максимальних успіхів.

Процедуру дослідження за допомогою опитувальника Холланда можна проводити як з одним респондентом, так і з групою. Досліджуваним роздаються опитувальники, бланки для відповідей і зачитується інструкція.

У психологічному дослідженні брали участь студенти четвертого, п'ятого курсів спеціальності «Практична психологія» Інституту психології

та соціальної роботи Львівського державного Університету безпеки життєдіяльності. Вибірка становила 57 осіб.

Дане опитування надало можливість виявити основні напрями роботи та професійну спрямованість у студентів, згідно з оцінкою типу особистості (табл. 1).

Таблиця 1

Розподіл студентів за домінуючим типом особистості

Тип особистості	Кількість	Розподіл %
Реалістичний	15	26%
Інтелектуальний	5	9%
Соціальний	17	30%
Конвенціональний	10	18%
Заповзятливий	7	12%
Артистичний	3	5%

На основі проведеного дослідження було виявлено домінуючі типи особистості і надані рекомендації щодо бажаного середовища.

Професійно-управлінське самовизначення як процес індивідуальної свідомості породжується особистістю. Воно є особливою формою особистісної активності, у якій особистість реалізує свої суб'єктні здібності. Розвиток професійно-управлінського самовизначення є наслідком процесів самосвідомості й самодетермінації особистості.

Отже, професійно-управлінське самовизначення – це континуально-дискретний процес визначення індивідом себе стосовно наявних у суспільстві та особисто прийнятих критеріїв управлінського професіоналізму. Упродовж усього професійного життя відбувається поглиблення, уточнення професійно-управлінського самовизначення. Це висвітлено в тому, що розширюється образ професіонала-управлінця, коригується під час самоаналізу прийняття себе як професіонала, переглядається ставлення до управлінської професії і до себе в ній. Результатом кожного етапу є прийняття особистістю критеріїв управлінського професіоналізму та ідентифікація з ними.

Список використаних джерел

1. Дафт Р.Л. Менеджмент: пер. с англ. Р.Л. Дафт – СПб: Питер, 2000.– 832 с.

2. Джузлл Л. Индустриально-организационная психология: Учебник для вузов. / Л. Джузлл – СПб: Питер, 2001.– С. 624–666.
3. Дубровина И.В. Психологическая служба образования: научные основания, цели и средства / И.В. Дубровина // Психологическая наука и образование, 1998, №2. С. –5.
4. Карамушка Л.М. Психологія управління закладами середньої освіти: Монографія. / Л.М.Карамушка– К.: Ніка-Центр, 2000.– 332 с.
5. Ковальчук О.С. Роль психолого-упрвлінських технологій для психологічного забезпечення прийняття управлінських рішень / О.С. Ковальчук // Актуальні проблеми психології. Т. 1.: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. – К.: Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, 2002, Ч. 6. – С.35–38.
6. Коломийський Н.Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект): монографія. / Н.Л. Коломийський – К.: МАУП, 2000. – 286 с.
7. Основи психолого-управлінського консультування: навч. посіб. / За наук. ред. Л.М. Карамушки. – К.: МАУП, 2002. – 136 с.
8. Панок В.Г. До побудови теоретичних засад української практичної психології / В.Г. Панок // Проблеми розвиваючого навчання: матеріали I та II Міжнар. конф. / За ред. академіка С.Д. Максименка. – К., 1997. – С. 344–351.
9. Панок В.Г. Концепція національної соціально-психологічної служби / В.Г. Панок // Педагогіка і психологія: Вісник АПН України. – 1994. – № 2/3 – С. 17–27.
10. Рабочая книга практического психолога: Пособие для специалистов работающих с персоналом / Под ред. А.А. Бодалева, Х.А.Деркача, Д.Л. Лаптева. – М.: Изд-во Изд-во Института психотерапии, 2001. – С. 95–97.
11. Рабочая книга практического психолога: Пособие для специалистов работающих с персоналом / Под ред. А. А. Бодалева, Х.А. Деркача, Д.Л. Лаптева. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2001. – С. 95–146.
12. Рабочая книга школьного психолога / Под ред. И.В. Дубровиной.– М., 1992. – 344 с.
13. Рубцов В.В., Селявина Л.К., Малик С.Б. Система психологической поддержки образования / В.В. Рубцов, Л.К. Селявина, С.Б. Малик // Психологическая наука и образование. – 1999. – № 7. – С. 5–8.

ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ОБСЛУГОВУВАННЯ ДО УПРАВЛІННЯ ЕМОЦІЯМИ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Викладено основні результати теоретичного та експериментального дослідження емоційних умінь та психологічної готовності до управління емоціями фахівцями сфери обслуговування; висвітлено визначення ключових понять «управління емоціями у професійній діяльності», «психологічна готовність до усвідомленого емоційного реагування»; визначено стан сформованості емоційних умінь учнів ПТНЗ, внутрішні детермінанти їхнього розвитку; запропоновано основні напрями формування психологічної готовності до управління емоціями у професійній діяльності фахівцями сфери обслуговування.

Ключові слова: сфера послуг, емоційні вміння, управління емоціями у професійній діяльності, психологічна готовність до усвідомленого емоційного реагування, соціально-психологічний тренінг.

Изложены основные результаты теоретического и экспериментального исследования эмоциональных умений специалистов сферы обслуживания; даны определения основных понятий «управление эмоциями в профессиональной деятельности», «психологическая готовность к осознанному эмоциональному реагированию»; исследовано уровень сформированности эмоциональных умений учащихся профессионально-технических учебных заведений, детерминанты их развития; предложены основные направления формирования психологической готовности к управлению эмоциями в профессиональной деятельности специалистов сферы обслуживания.

Ключевые слова: сфера обслуживания, эмоциональные умения, управление эмоциями в профессиональной деятельности, психологическая готовность к осознанному эмоциональному реагированию, социально-психологический тренинг.

The article considers the results of theoretical and experimental research of emotional skills and psychological readiness to managing by emotions of service sector; the definition of key concepts «controlling by emotions in professional activity», «psychological readiness for emotional response»; the condition of formation of emotional skills of students, internal determinants of their development; the basic directions of formation of psychological readiness to managing by emotions in the professional activity.

Keywords: services, emotional skills, management of emotions in professional activity, psychological readiness to conscious emotional response, socially-psychological training.

У професійній підготовці фахівців сфери обслуговування проблема психологічної готовності до майбутньої діяльності набуває особливого значення у зв'язку із зростанням техніко-економічних, технологічних, етико-естетичних та інших параметрів цієї сфери; підвищенням вимог суспільства до якості обслуговування; необхідністю досягнення міжнародних стандартів якості освіти та ін. Важливою умовою професійного стано-

влення майбутніх фахівців є їхня психологічна підготовка до ефективної комунікації та емоційно розумної поведінки з врахуванням характеру та умов майбутньої професійної діяльності. Як засвідчує психологічна практика, емоційна складова спілкування у діяльності цих фахівців відіграє важливу роль, адже вони постійно мають справу із різноманітними емоційно-важливими ситуаціями, адекватне вирішення яких впливає на ефективність і результативність їхньої праці. Цілеспрямоване тренування й удосконалення комунікативних та емоційних умінь учнів професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ) у процесі психологічної підготовки сприятиме зниженню екстремальності і несподіваності емоціогенних ситуацій у майбутньому, збереженню психічного здоров'я та профілактиці «професійного вигорання». Окрім того, вирішення зазначеної проблеми дозволить задовольнити потребу суспільства у кваліфікованих фахівцях сфери обслуговування, поліпшенні якості послуг.

Значний внесок у дослідження проблеми психологічної готовності як в загальнотеоретичному, так і в прикладному аспекті зробили відомі психологи й педагоги: К. Абульханова-Славська, В. Вілюнас, М. Виноградова, В. Гаспарян, М. Дьяченко, В. Єфімов, Е. Ільїн, Н. Побірченко, Л. Кандилович, Є. Климов, Е. Козлов, Б. Ломов, А. Лурія, В. Мадзігон, Н. Ничкало, А. Рудік, Д. Узнадзе та ін. У психологічних працях формування готовності до професійної діяльності вчені пов'язують з вирішенням питань розвитку професійної компетентності та комунікативно-організаційної здатності особистості до праці (С. Бочарова, Р. Гуревич, Т. Кудрявцев, М. Левітов, В. Шадріков), водночас, питання розвитку емоційних здібностей як професійно важливих для фахівців сфери обслуговування залишаються недостатньо вивченими.

Слід зазначити, що дослідженню емоцій, взаємозв'язку емоційної і когнітивної сфер психіки присвячені наукові праці вітчизняних й зарубіжних психологів (Г. Бреслава, О. Запорожець, О. Кульчицька, А. Ольшаннікова, А. Сухарєв, О. Чебикін, О. Яковлева та ін.). Аналіз психолого-педагогічних джерел дозволяє зробити висновок про те, що, незважаючи на значну кількість теоретичних досліджень з означеної проблеми, окремої уваги потребує розробка психолого-педагогічних технологій на принципах наукової обґрунтованості та технологічної розробленості відповідно до завдань модернізації національної системи професійно-технічної освіти, які б сприяли вдосконаленню емоційних здібностей майбутніх фахівців сфери обслуговування та умінь управляти емоціями у різних ситуаціях професійної діяльності.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні засад формування емоційних умінь та психологічної готовності до управління емоціями учнів ПТНЗ сфери обслуговування.

У сучасних зарубіжних і вітчизняних психолого-педагогічних теоріях емоція визначається як особливий тип знання [8, с. 20-27]. Відповідно до цього підходу впроваджується поняття «емоційний інтелект», який висвітлює ідею єдності афективних та інтелектуальних процесів. Упровадження у науковий обіг цього поняття привело до появи значної кількості досліджень (І. Андрєєв, Р. Бар-Он, Г. Горсков, Д. Гоулмен, П. Селовей, Д. Карузо, Д. Люсин, Дж. Меєр, Е. Носенко, О. Чоботар, О. Елькінбард та ін.). Змістовою характеристикою емоційного інтелекту, яка об'єднує погляди більшості науковців, є сукупність здібностей і умінь розуміти й управляти власними емоціями та емоціями інших людей.

Для фахівців сфери обслуговування такі емоційні й комунікативні уміння, як налагоджувати контакт і підтримувати міжособистісні стосунки, досягати взаєморозуміння у процесі виконання професійних функцій, аналізувати поведінку людей, їхні потреби; виокремлювати емоційний підтекст розмови і враховувати цю інформацію для покращення спілкування й обслуговування, емоційно грамотно реагувати на негативні емоції з боку клієнтів, бути толерантними, володіти навичками саморегуляції емоційного стану, досягати емоційної рівноваженості, зберігати рівновагу в конфліктних ситуаціях, ухвалювати зважені рішення є професійно важливими.

Поняття «управління емоціями в професійній діяльності» розглядаємо як уміння фахівця свідомо обирати доцільну емоційну реакцію залежно від комунікативної ситуації та конструктивно реалізувати її в діях, поведінці, вчинках. Іншими словами, управління емоціями полягає в усвідомленому емоційному реагуванні, яке сприяє налагодженню і поліпшенню взаємодії з людьми, ефективності й результативності праці, збереженню психологічного здоров'я тощо. Вагомим чинником усвідомленого емоційного реагування в професійній діяльності є, з одного боку, переконання і цінності самого працівника, з іншого, філософія, пріоритети і особливості організаційної культури підприємства.

Згідно з нашим припущенням, опанування мистецтва управління емоціями передбачає формування психологічної готовності до усвідомленого емоційного реагування («неможливо навчатися навігації під час шторму»), що сприятиме конструктивному вирішенню професійних завдань у майбутньому. Перш за все, розглянемо визначення поняття «готовність» у сучасних тлумачних словниках та наукових дослідженнях. У психологіч-

ному словнику поняття готовності розглядається як «...активно-дієвий стан особистості, установка на певну поведінку, мобілізацію сил для виконання завдання. Для готовності до дій потрібні знання, вміння, навички, налаштованість і рішучість вчинити ці дії» [1].

За психолого-педагогічним словником психологічна готовність як суттєвий компонент професійної готовності є передумовою ефективності діяльності після завершення навчання. Вона допомагає молодому фахівцю успішно виконувати свої обов'язки, використовувати знання, досвід, зберігати самоконтроль і гнучко реагувати на непередбачувані перешкоди, швидко адаптуватися до умов праці. На психологічну готовність впливають індивідуально-психологічні якості особистості, стійкі настанови на виконання конкретних дій, мотиви, психічні стани тощо [6, с. 638].

М. Дьяченко акцентує увагу на важливості такого елементу психологічної готовності як мотиваційна спрямованість, надання особистісного змісту виконуваних дій. Готовність, на думку автора, це актуалізація можливостей особистості у конкретний момент для здійснення успішної дії, внутрішнє налаштування на певну поведінку при виконанні навчальних і трудових завдань, настанова на активні дії [2, с. 27].

Психологічна готовність фахівця розглядається у наукових джерелах, з одного боку, як внутрішнє налаштування на певну поведінку, психічний стан мобілізації і концентрації можливостей, що передують певним діям, з іншого, як наявність певних психологічних якостей, володіння знаннями, вміннями і навичками, що сприяють професійним досягненням у майбутній діяльності.

Важливим для дослідження є виокремлення науковцями загальної і ситуаційної готовності [1]. У контексті досліджуваної теми загальна готовність фахівця забезпечується наявністю у нього особистісних якостей, емоційних умінь, навичок і знань з галузі психології, а також ціннісних настанов, які забезпечують успішність процесу управління емоціями. Проте це ще не означає, що він спроможний здійснювати результативно необхідні дії в потрібний момент. У психологічних джерелах «готовність до дії» трактується як «стан мобілізації всіх психофізіологічних систем людини, що забезпечує ефективне виконання конкретних дій» [4, с. 89]; стан, у якому людина налаштована на можливість отримати користь з досвіду [3] і передбачає наявність вольових якостей. Таким чином, загальна готовність є основою ситуаційної готовності до дій або виконання поточних завдань діяльності.

Враховуючи вищевикладені погляди учених, тлумачимо поняття «психологічна готовність до усвідомленого емоційного реагування» як

сформованість у фахівця взаємопов'язаних та взаємозумовлених емоційного досвіду, особистісних якостей, знань з галузі психології, емоційних умінь і навичок, ціннісних настанов, які знаходять вияв в ухваленні емоційно розумних рішень, здійсненні доцільних дій адекватно професійній ситуації і забезпечують успішність процесу управління емоціями.

З метою виявлення рівня психологічної готовності учнів ПТНЗ до управління емоціями, а також внутрішніх чинників впливу на формування емоційних умінь, проведено констатувально-пошуковий експеримент. У ньому приймало участь 96 учнів Львівського професійного ліцею торгівлі та сфери послуг віком від 16 до 19 років. В експерименті використано авторську анкету самооцінки емоційних умінь і такі психодіагностичні методики: оцінки емоційного інтелекту Н. Холла, дослідження «перешкод» у встановленні емоційних контактів В. Бойко, особистісний опитувальник «Велика п'ятірка», опитувальник смисло-життєвих орієнтацій (СЖО), опитувальник Р. Лазаруса.

За результатами експерименту (рис.1) особистісні властивості учнів характеризуються домінуванням низьких значень локусу контролю (80,2 %), рівня задоволення самореалізацією (51 %), усвідомлення життєвих цілей (76 %), емоційного інтелекту (46,9 %), високих значень екстраверсії (67,7 %), прихильності (77 %), самоконтролю (65,7 %), емоційної нестійкості (61,5 %).

Суттєве значення для розвитку умінь керувати емоціями має інтернальний рівень суб'єктивного контролю, тобто усвідомлення відповідальності як за події власного життя, так і за свої емоційні реакції. У досліджуваній групі 80,2 % учнів мають низькі бали за шкалою «Локус контролю – Я», що свідчить про зневіру в свої сили керувати подіями власного життя. 45,8 % учнів переконані у тому, що життя людини не підвладне свідомому контролю, що свобода вибору ілюзорна і безглуздо щось планувати.

Значну тривогу викликають низькі показники за шкалою «Самореалізація» – 51 % учнів незадоволені прожитою частиною життя. Лише 27 % учнів сприймають пройдений відрізок життя як продуктивний і осмислений. Виражає, що 76 % учнів мають низькі бали за шкалою «Цілі у житті», тобто у них відсутні конкретні цілі, які надають життю осмисленість, спрямованість і перспективу. Більше половини учнів (61,5 %) мають високі показники емоційної нестійкості: їм важко контролювати емоції, відчувають себе безпорадними, нездатними впоратися з життєвими труднощами, з тривогою очікують неприємностей, у разі невдачі легко впадають у

відчай. За додатковими результатами дослідження, емоційна нестійкість зумовлена підвищеною тривожністю і емоційною лабільністю.

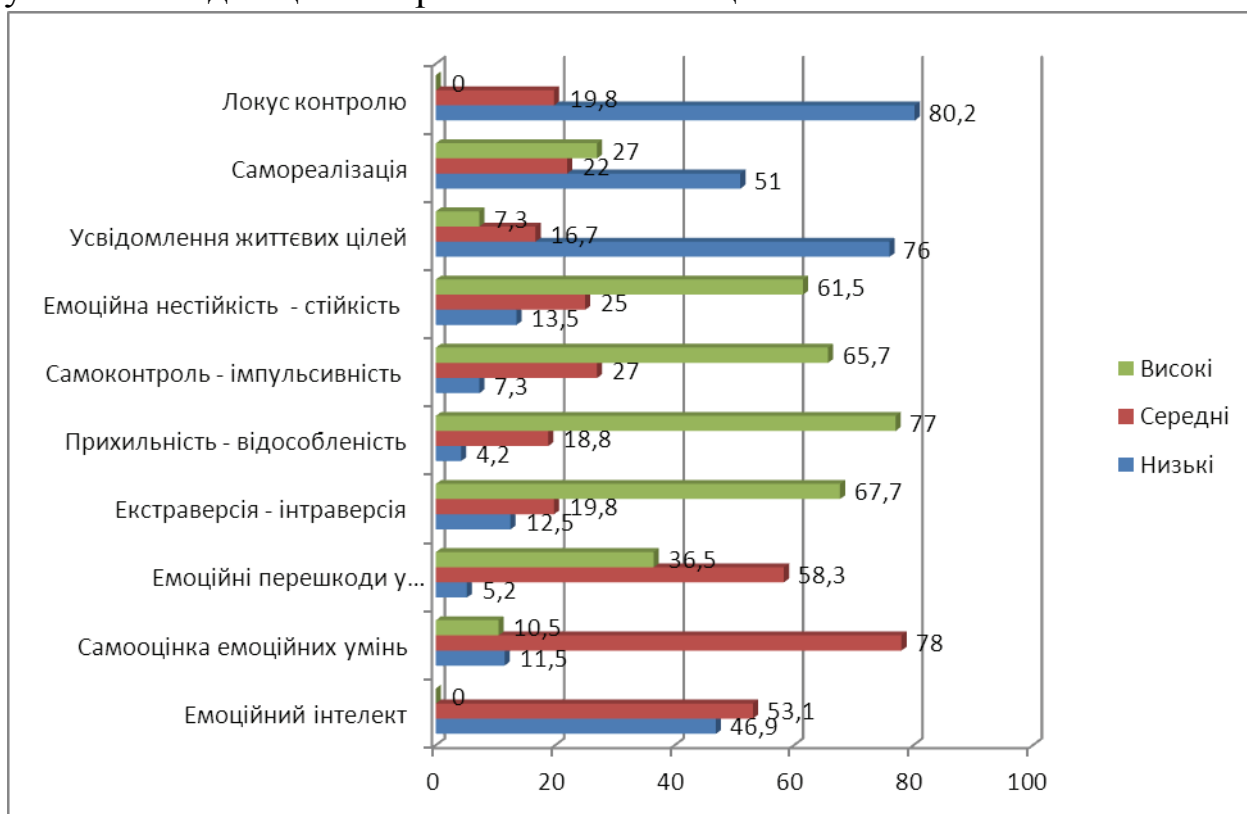


Рис. 1. Розподіл середньогрупових значень показників психодіагностичних методик

Приємно зазначити, що 77 % учнів мають високі значення за шкалою «Прихильність–відособленість», а це свідчить про переважно позитивне ставлення до інших людей, вміння співпереживати. Переважаючий відсоток екстравертів серед учнів (67,7 %), високі показники комунікабельності, прихильності, позитивного ставлення до інших людей засвідчують, що обрана професія у сфері «людина – людина» відповідає їхнім потенційним можливостям.

Більше третини учнів (36,5 %) мають емоційні бар'єри, що ускладнюють процес спілкування і налагодження контактів. За результатами самооцінки емоційних умінь можна зробити висновок, що учням важко стримувати себе у критичних ситуаціях, чинити опір нагальному бажанню «вихлюпнути» емоції, вони практично не володіють прийомами психофізіологічної саморегуляції.

Отримані експериментальні дані надають змогу констатувати, що опитувані недостатньо поінформовані про емоційну сферу, через низький рівень рефлексії не завжди розуміють власні емоції, емоційні стани інших людей, мають труднощі у вирішенні емоційно напружених ситуацій, для

більшості з них характерні екстернальний суб'єктивний контроль і низький рівень усвідомлення життєвих та професійних цілей.

Наступний етап роботи полягав у проведенні порівняльного аналізу індивідуально-психологічних якостей учнів з високим і низьким рівнями емоційного інтелекту за методикою, запропонованою М. Шейнісом [7, с. 63-67]. Вивчення особливостей контрастних за цим показником груп дало змогу виявити не тільки певні тенденції в результатах дослідження, а й виокремити вагомі чинники психологічної готовності до управління емоціями.

Статистично значущі відмінності (за критерієм Манна-Уїтні) між двома групами учнів спостерігаються за такими показниками: екстраверсія – інтраверсія ($p < 0,003$), прихильність – відособленість ($p < 0,013$), самоконтроль – імпульсивність ($p < 0,007$), емоційна нестійкість – стійкість ($p < 0,002$) (П'ятифакторний особистісний опитувальник МакКрає – Коста); цілі у житті ($p < 0,007$), процес життя і його емоційна насиченість ($p < 0,0001$), результативність життя та задоволення самореалізацією ($p < 0,007$), локус контролю–Я ($p < 0,0002$), локус контролю–життя ($p < 0,003$), сумарний показник осмисленості життя ($p < 0,02$) (Тест смисложиттєвих орієнтацій «СЖО»); особливості суб'єктивного реагування в емоціогенних ситуаціях: конфронтаційний копінг ($p < 0,02$), втеча-уникнення ($p < 0,0009$), планування вирішення проблеми ($p < 0,002$); позитивна переоцінка ($p < 0,01$) (Опитувальник Р. Лазаруса); сумарний показник рівня «перешкод» у встановленні емоційних контактів ($p < 0,003$) за методикою В. Бойко; самооцінка емоційних умінь ($p < 0,0001$); рівень задоволення навчальною-професійною діяльністю ($p < 0,005$) і спілкуванням з однокурсниками, викладачами ($p < 0,02$).

Як засвідчують результати експерименту, учні з найвищими показниками емоційного інтелекту у цій групі більш екстравертовані, апріорі позитивно ставляться до інших людей, емоційно стійкі й зберігають врівноваженість навіть у несприятливих ситуаціях, для них характерний низький рівень перешкод у встановленні емоційних контактів, інтернальний рівень суб'єктивного контролю, високий самоконтроль і вольова регуляція поведінки. Вони цілеспрямовані та сприймають процес свого життя як цікавий, емоційно насичений і наповнений сенсом. Аналіз результатів дослідження виявив особливості суб'єктивного реагування учнів у емоціогенних ситуаціях. Учні з високим рівнем емоційних умінь гнучко використовують різні стратегії поведінки, наприклад планування дій, конфронтаційний копінг з переважною спрямованістю на вирішення проблемної ситуації, позитивну переоцінку. Учні з низькими показниками емоційних умінь оби-

рають здебільшого пасивну стратегію (обережні дії, відхід від вирішення проблем). Припускаємо, що у людей, які відкриті до нового досвіду, вирішення життєвих завдань, розвиваються і вдосконалюються уміння керувати емоціями, а спрямованість на досягнення значущих цілей, самореалізація особистісних здобутків сприяє емоційному благополуччю.

Як зазначається у наукових джерелах [5, с. 136–154], узагальнюючим показником високого рівня розвитку емоційних умінь є рівень задоволення власним життям, почуття щастя, гармонійні стосунки. Результати проведеного дослідження підтверджують цю думку: учні з високим рівнем емоційного інтелекту задоволені навчально-професійною діяльністю і спілкуванням з довкіллям.

На основі теоретико-експериментального дослідження розроблено критерії розвитку психологічної готовності до усвідомленого емоційного реагування і визначено напрями здійснення формувальних заходів. Як засіб формування психологічної готовності до усвідомленого емоційного реагування обрано соціально-психологічний тренінг. Тренінговий вплив за розробленими критеріями передбачає засвоєння знань з галузі психології; розвиток внутрішнього рівня суб'єктивного контролю, персональної відповідальності за емоційні реакції, об'єктивного сприйняття реальності, асертивності в поведінці й комунікації; емпатійних, рефлексивних, перцептивних, інтерактивних умінь, адекватної самооцінки, позитивного мислення і мотивації досягнень; усвідомлення життєвої позиції, переконань, цінностей та їх взаємозв'язку з процесом управління емоціями, духовний розвиток.

Авторський тренінг містить сім інтерактивних занять наступної тематики: «Управління емоціями як професійно важливі уміння фахівця професій типу «людина-людина», «Світ навколо нас», «Розвиток емоційних умінь: внутрішньоособистісний рівень», «Розвиток емоційних умінь: міжособистісний рівень», «Поведінка: пошук «золотої середини», «Переконання і цінності як життєвий ресурс», «Складні комунікативні ситуації у професійній діяльності та їх вирішення».

Теоретичне обґрунтування методики проведення тренінгу найбільш доцільно у межах системного підходу, який базується на єдності та взаємодії біологічного, психологічного і соціального рівнів розвитку людини, з використанням гуманістичного, поведінкового та когнітивного напрямів психології. У процесі формування психологічної готовності до управління емоціями враховується тісний взаємозв'язок і взаємовплив тілесної, емоційної (переживання), когнітивної (оцінка), комунікативно-поведінкової сфер. Розвиток емоційних умінь відіграє важливу роль у якісній профе-

сійній підготовці фахівців сфери обслуговування і забезпечує їхню готовність до саморегуляції та усвідомленого емоційного реагування в стандартних і стресових ситуаціях навчальної та майбутньої професійної діяльності. Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в апробації науково обґрунтованої психолого-педагогічної технології формування психологічної готовності до управління емоціями в професійній діяльності фахівців сфери обслуговування та перевірки її загальної ефективності у системі професійно-технічної освіти.

Список використаних джерел

1. Душков Б. А. Психология труда, профессиональной, информационной и организационной деятельности : словарь / Б.А. Душков, Б. А. Смирнов, А.В. Королев / ред. Б. А. Душкова; прил. Т. А. Гришиной. – 3-е изд. – М. : Академический Проект: Фонд «Мир», 2005. – 848 с.
2. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Изд-во БГУ, 1975. – 173 с.
3. Оксфордский толковый словарь по психологии / ред. А. Ребера ; пер. с англ. Чеботарева Е.Ю. – М. : Вече АСТ, 2003. – Т. 1. – 592 с.
4. Практическая психодиагностика. Методика и тесты : учеб. пособ. / ред.-сост. Д. Я. Райгородский. – Самара: БАХРАХ, 1998. – 672 с.
5. Психологічні аспекти професійної підготовки конкурентоздатних фахівців : монографія / ав. : Г. С. Дегтярьова, М. М. Козяр, І. М. Матійків, Л. А. Руденко, А. В. Шиделко ; за ред. Руденко Л. А. – К. : Педагогічна думка, 2013. – 172 с.
6. Психолого-педагогический словарь / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2006. – 928 с.
7. Шейнис М. Ю. Рабочая книга психолога организации / М. Ю. Шейнис. – Самара: Бахрах-М, 2005. – 224 с.
8. Яковлева Е. Л. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития / Е. Л. Яковлева // Вопросы психологии. – 1997. – №4. – С. 20–27.

ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Розглядається сутність педагогічної майстерності, її співвідношення з педагогічною творчістю, педагогічною технологією і професіоналізмом педагога. Доводиться, що професіоналізм учителя базується на педагогічній майстерності, що набувається у процесі професійного розвитку особистості фахівця. Саме тому професійний розвиток особистості педагога залежить від рівня розвитку педагогічної майстерності, що включає педагогічну творчість як вищий рівень її розвитку і педагогічну технологію.

Ключові слова: педагогічна майстерність, педагогічна творчість, педагогічна технологія, професіоналізм, професійний розвиток особистості.

Рассматривается сущность педагогического мастерства, его соотношение с педагогическим творчеством, педагогической технологией и профессионализмом педагога. Доказано, что профессионализм учителя базируется на педагогическом мастерстве, которое приобретает в процессе профессионального развития личности специалиста. Именно поэтому профессиональное развитие личности педагога зависит от уровня развития педагогического мастерства, которое включает в себя педагогическое творчество, как высший уровень его развития и педагогическую технологию.

Ключевые слова: педагогическое мастерство, педагогическое творчество, педагогическая технология, профессионализм, профессиональное развитие личности.

In the article essence of pedagogical trade, his correlation, is examined with pedagogical work, pedagogical technology and professionalism of teacher. It is led to, that professionalism of teacher is based on pedagogical trade that is acquired in the process of professional development of personality of specialist. For this reason professional development of personality of teacher depends on the level of development of pedagogical trade, that plugs in itself pedagogical work, as higher level of his development and pedagogical technology.

Keywords: pedagogical trade, pedagogical work, pedagogical technology, professionalism, professional development of personality.

Українська система освіти ХХІ століття зазнає значних змін, які характеризуються потужними інноваційними процесами та потребують педагогів-майстрів відкритих до нового, здатних здійснювати педагогічні інновації, готових до роботи в умовах євроінтеграційних процесів, а освітня політика, що проводиться Європейським Союзом стимулює розвиток загальноєвропейської системи вищої освіти. Серед основних концептуальних засад професійного розвитку особистості вчителя є педагогічна майстерність, тому необхідно розширити уявлення про її сутність, зміст і структуру, визначити шляхи і засоби щодо її формування.

Поняття педагогічної майстерності вчителя є складною нелінійною системою, що має власний науковий апарат, інтегруючи знання багатьох

наукових дисциплін, а саме: філософії, культурології, етики, педагогіки, педагогічної творчості, психології та ін.

На сучасному етапі розвиток ідей педагогічної майстерної вчителя базується на психології творчості, яка розглядає питання фізіологічних основ, етапів, механізмів процесу розвитку творчої особистості (Г. Альтшулер, Д. Богоявленська, Л. Виготський, О. Лук, В. Моляко, Я. Пономарьов, В. Рибалка та ін.); педагогічної акмеології, що вивчає проблеми професійного та особистісного розвитку людини, умови та шляхи досягнення людиною вершин професіоналізму (Н. Гузій, А. Деркач, Є. Климов, Н. Кузьміна, А. Маркова, С. Пожарський та ін.); питання педагогічної майстерності вчителя вивчаються у зв'язку з вимогами до професійного мислення вчителя (О. Абдулліна, О. Орлов, В. Слободчиков); педагогічної культури як невід'ємної складової педагогічної майстерності (Є. Бондаревська, В. Гриньова, М. Єрмоленко, І. Ісаєв, В. Міжеріков); педагогічної етики як естетичної складової педагогічної майстерності (Е. Гришин, І. Зязюн, Н. Мацуй, В. Наумчик, О. Отич, Г. Сагач, О. Сисоєва, І. Синиця, В. Чернокозова, І. Чернокозов та ін.); педагогічної творчості, де здійснюється пошук ефективних педагогічних технологій розвитку творчої особистості вчителя (В. Андреев, І. Андріаді, Ю. Азаров, І. Дмитрик, В. Загвязинський, З. Курлянд, М. Лазарев, О. Матюшкін, В. Омеляненко, М. Поташник, С. Сисоєва, А. Хуторський, Т. Шамова, В. Шубинський та ін.); педагогічної технології (Ю. Бабанський, В. Безпалько, Ю. Орлов, Н. Тализіна та ін.); професіоналізації вчителя (С. Гончаренко, О. Лавріненко, Н. Ничкало, В. Семиченко, М. Солдатенко, Л. Хомич та ін.).

Надзвичайно важливою для дослідження проблеми майстерності учителя є теорія педагогічної майстерності І. Зязюна, який розглядав майстерність як високий рівень професіоналізму викладача і звертав увагу на те, що на рівні досягнення майстерності виникає особлива властивість професійної діяльності, вираженої ступенем здібності інтегруватися з будь-яким науково-практичним контекстом, досвідом, інформацією, перетворюючи її в джерело, засіб вирішення професійних завдань і власного професійного зростання. «Майстерність – це особливий стан, який дає рівень професійної свободи вчителю, педагогу, вихователю, керівникові навчального закладу, визначаючи межі можливого і внутрішньодозволеного в педагогічній реальності» [3, 405 с.].

На думку І. Зязюна, зовнішньо педагогічна майстерність виявляється в успішному вирішенні різноманітних завдань навчання, спрямованих на

досягнення високих кінцевих результатів, а конкретні показники майстерності виявляються у достатньо високому рівні виконавства, якості праці, доцільних, адекватних педагогічним ситуаціям у діях викладача, досягненні високих результатів навчання і виховання.

У наукових доробках І. Зязюна зазначено, що педагогічна майстерність вчителя є достатньо стійкою системою теоретично обґрунтованих і практично виправданих педагогічних дій і операцій, які забезпечують високий рівень інформаційної взаємодії між викладачем і його учнями. Учений наголошував, що будучи синтезом теоретичних знань і високорозвинутих практичних умінь, майстерність педагога утверджується через творчість і втілюється в ній. Концептуальні положення педагогічної майстерності, розроблені і обґрунтовані І. Зязюном, надали змогу реалізувати інноваційні моделі підготовки майбутнього вчителя у ВНЗ.

Процес професійного розвитку особистості учителя припускає творчу самореалізацію в професії, творче ставлення до своєї професійної діяльності. Педагогічна творчість є невід'ємною умовою професійної майстерності учителя, яку можна охарактеризувати як пошук учителем нових, нестандартних способів рішення педагогічних завдань, оригінальних, оптимальних, раціональних прийомів взаємодії учителя з учнями та їх реалізація в професійній діяльності.

Вищим рівнем професіоналізму А. Маркова визначає професійну майстерність, супермайстерністю називає вільне володіння професією на рівні творчості, оволодіння суміжними професіями, творчу самотворчість, досягнення високого рівня розвитку власної особистості.

Слід підкреслити, що вчені визначають педагогічну майстерність як вищу творчу активність учителя, що обумовлюється результатами оволодіння знаннями, уміннями, навичками та раціональним використанням особистісного потенціалу його індивідуальності. Особистісний фактор, у свою чергу, пов'язується не стільки з рівнем педагогічної майстерності, скільки з динамікою оволодіння нею, творчою самореалізацією вчителя у професійній діяльності.

За І. Харламовим, сутність педагогічної майстерності розкривається не через властивості особистості вчителя, а через його педагогічну діяльність, тому що він може мати необхідні якості і навіть покликання до педагогічної діяльності, але не володіти педагогічною майстерністю. Учений І. Харламов вважає, що педагогічна майстерність – це доведена до найвищого рівня досконалості навчальна та виховна вправність, відшліфованість методів і прийомів застосування психолого-педагогічної теорії на

практиці, завдяки чому забезпечується ефективність навчально-виховного процесу.

Аналіз наукових досліджень з проблеми педагогічної майстерності свідчить, що у багатьох наукових працях майстерність учителя розглядається як основа для професійного розвитку особистості. Так Н. Кузьміна визначає педагогічну майстерність як володіння професійними знаннями, вміннями і навичками, що дозволяють фахівцю успішно досліджувати ситуацію, формулювати професійні завдання та ефективно їх розв'язувати. За М. Кухаревим і В. Решетьком, педагогічна майстерність визначається як сукупність певних якостей особистості вчителя, обумовлених високим рівнем його психолого-педагогічної підготовленості і здатністю оптимально вирішувати педагогічні завдання. М. Поташник наголошує на важливості пошуку та знаходження оптимального способу розв'язання педагогічного завдання, що приводить вчителя до творчості та оптимізації, оскільки педагогічна діяльність приносить задоволення лише тоді, коли оригінальне педагогічне рішення приводить до результату, що є не типовим для певних умов.

Педагогічна майстерність тісно пов'язана з творчістю вчителя, про що доводять дослідження багатьох учених. Слушною є думка того ж М. Поташника, який звертає увагу на те, що майстром вважається фахівець, який досконало володіє своєю професією. Як зазначає вчений, творчий вчитель може ще не встигнути стати майстром, проте вищого рівня майстерності він досягає лише на основі творчості і обов'язково за рахунок сумлінності, наполегливості, працездатності, подолання труднощів, перетворення умінь у навички, тобто набуваючи досвіду. Саме тому творчі здібності вчителя треба розвивати заздалегідь, до появи професійної майстерності [62].

О. Щербаков, який одним з перших радянських психологів почав досліджувати психологічні основи праці і особистості вчителя, вважав, що праця вчителя це – повсякденний пошук, сміливий і тонкий експеримент, який потребує від нього глибоких роздумів. Він звертав увагу на те, що дослідницький, конструктивний, організаційний, комунікативний елементи діяльності вчителя тісно взаємодіють між собою у напрямі його цілеспрямованої творчої діяльності. Учений вважав, що педагогічна майстерність – це не лише синтез педагогічних знань, умінь та навичок, а й методичне мистецтво і особистісні якості вчителя.

О. Мороз, В. Омеляненко до складу якостей учителя-майстра включили досконале виконання ним професійних функцій на рівні мистецтва і

творчості. Подібної думки дотримується З. Курлянд, яка пов'язує педагогічну майстерність з високим рівнем культури і творчості, визначаючи творчість як культуру різноманітних видів діяльності вчителя, який володіє вміннями здійснювати їх творчо та ефективно [5].

Значний професійний інтерес викликають погляди В. Сластьоніна на педагогічну майстерність, який розкрив її структуру і зазначив, що теоретичні знання, засновані на них практичні уміння є об'єктивним змістом педагогічної майстерності. Однак, як вважає вчений, практичний досвід не завжди стає джерелом педагогічної майстерності. Одним із головних показників педагогічної майстерності В. Сластьоні вважає рівень сформованості творчої індивідуальності фахівця.

За висловом Ю. Азарова, основою педагогічної майстерності є знання закономірностей виховання дітей. Учений акцентує увагу на ролі творчого натхнення педагога, інтуїції, передбачення у розв'язанні педагогічних завдань. Він зазначає, що взаємозв'язок почуттів і техніки приводить до цілісного, образного емоційного впливу педагога на особистість та колектив і стверджує, що в цій єдності присутня майстерність вчителя-вихователя.

В. Загв'язинський також вважає, що без творчості не може бути педагога-майстра, саме тому вона виступає умовою розвитку педагогічної майстерності. За його визначенням, майстерність педагога – це синтез теоретичних знань і високорозвинених практичних умінь, що утверджуються та виявляються через творчість.

Отже, педагогічна майстерність – це неповторний процес педагогічної дії, вона своєрідна і унікальна, має індивідуальний стиль фахівця і не зводиться до окремих знань і умінь вчителя. Майстерність є продуктом синтезу теоретичних знань і основою практичних дій та досвіду особистості й формується в контексті індивідуальності майбутнього вчителя.

Особливий інтерес у педагогічній науці і практиці становлять дослідження відносин педагогічної технології і педагогічної майстерності, які тісно взаємодіють між собою. Не випадково давньогрецьке слово «техне» означає мистецтво, майстерність, уміння, яким володіє майстер-ремісник у виготовленні речей, досягаючи його під керівництвом наставника, завдяки своїй ретельності і природним даним.

У наукових доробках вчених з проблем професійної підготовки вчителя М. Єрмоленко, Г. Ільїна, І. Ісаєва, В. Міжерікова, Ю. Орлова, В. Сластьоніна, Н. Тализіної, Є. Шиянова та інших пропонується технологічний підхід до розуміння педагогічної майстерності, підкреслюється, що

педагогічна майстерність пов'язана з технологією і визначається високим її рівнем володіння.

Так, В. Беспалько зазначає, що науково обґрунтована технологія навчання і виховання – це педагогічна майстерність і визначає її як вищий рівень оволодіння педагогічною технологією. Учений вважає, що будь-яка діяльність може бути або технологією, або мистецтвом і підкреслює, що останнє, засноване на інтуїції, технологія – на науці. З мистецтва все починається, технологією закінчується, щоб потім усе почалося спочатку.

У свою чергу, Н. Тализіна визначає педагогічну технологію як науку про майстерність у навчанні, що використовує системи раціональних способів для досягнення поставленої мети навчання.

На думку Ю. Орлова, педагогічна майстерність є не що інше, як описання педагогічної технології, а її застосування на практиці – майстерністю. Учений трактує професійну майстерність як педагогічне мистецтво, результати якого залежать не лише від знань, а й рівня сформованості умінь і навичок учителя. Він стверджує, що реалізація вчителем професійних знань, умінь і навичок в процесі розв'язання педагогічних завдань має індивідуальний характер, є одиничним, неповторним процесом педагогічної дії вчителя. Таким чином, учений визначає педагогічну майстерність через неповторну індивідуальність учителя, що обумовлює самотність і унікальність педагогічної праці.

Ю. Бабанський вважав, що майстерність педагога не лише вільне, володіння вчителем професійною технологією і творчий підхід до професійної діяльності, повага до особистості учня, а й «грамотний» аналіз педагогічної ситуації при виборі оптимального розв'язання завдання, тому що якісні показники діяльності досягаються ефективними способами їх розв'язання.

Сучасні педагогічні технології базуються на теоріях психодидактики, соціальної психології, кібернетики, управління і менеджменту, що розглядається як сукупність принципів, методів, засобів і форм управління соціальними і освітніми процесами. Педагогічна технологія як наукове проектування повинна відтворювати педагогічні дії, що гарантують успіх. Педагогічний процес базується на певній системі принципів, тому педагогічна технологія може розглядатися як сукупність зовнішніх і внутрішніх дій, спрямованих на послідовне здійснення цих принципів, де проявляється особистість учителя.

Сучасний розвиток технології як педагогічної категорії пов'язаний з працями таких учених, як В. Беспалько, Б. Гершунський, А. Єршов,

М. Кларін, І. Лернер, Н. Тализіна та ін. Проводяться розробки педагогічних технологій професійної освіти (С. Батишев, А. Беляєва, В. Збаровський, Н. Ничкало, Т. Шамова, Н. Щуркова, І. Якіманська та ін.).

В. Сластьонін, І. Ісаєв, О. Міщенко, Є. Шиянов звертають увагу на те, що педагогічна майстерність взаємопов'язана з педагогічною технологією, є синтезом особистісно-ділових якостей, визначаючих високу ефективність педагогічного процесу. Учені розглядають педагогічну технологію як послідовну систему дій педагога, спрямованих на розв'язання педагогічних завдань, послідовне втілення на практиці заздалегідь спроектованого педагогічного процесу.

Як зазначав І. Зязюн, під тиском технологічного досвіду інших сфер, педагогічні технології здобувають нові можливості впливу на традиційний процес навчання, підвищують його ефективність і це особливо чітко простежується за таким показником, як введення до освіти нових інформаційних технологій. Учений вважав, що технологізація освітньої і виховної діяльності не може обмежувати свою сферу лише навчанням і підготовкою кадрів, але передбачає більш широкий і різноманітний спектр освітніх послуг, що пов'язаний з використанням інших сучасних технологій, які вимагають перебудови стереотипів традиційної освіти, формування нового мислення, зміни ментальності сучасного педагога і учнів, що важко дається самопізнанням.

Сучасне розуміння «педагогічної технології» включає пошук засобів максимального підвищення педагогічних результатів шляхом аналізу, відбору, конструювання і контролю всіх компонентів педагогічного процесу та їх взаємозв'язків. В основі педагогічної технології знаходиться ідея повної керованості навчальним процесом, проектування та відтворення його навчального циклу, можливість його повторення будь-яким учителем, доля досягнення заздалегідь запланованого рівня оволодіння необхідними знаннями, вміннями і навичками. Педагогічна технологія наближає педагогіку до точних наук, а педагогічну практику, що включає творчість учителя, робить цілком організованим, керованим процесом із передбачуваним позитивним результатом.

Класик української психології Г. Костюк писав: «... виховання за своєю суттю – це керівництво індивідуальним становленням людської особистості, виховувати – це проектувати поступове становлення якостей майбутньої особистості й керувати здійсненням окреслених проектів» [7, с. 380]. Термін «технологія» досить часто використовується у дослідженнях процесу навчання і пов'язаний із розробкою оптимальних методик ви-

кладання, де передбачається, що застосування певних технологій спрямоване на вдосконалення прийомів впливу на учнів в процесі розв'язання дидактичних завдань.

Отже, провідними характеристиками педагогічної технології є ефективність навчання, конкретизація навчальних цілей, наявність критеріїв засвоєння (еталонних результатів), що коригує зворотний зв'язок, формує і підсумовує оцінки й навчальні процедури, надає інформацію та еталони її засвоєння, тестування, критеріальний контроль, повне засвоєння знань і вмінь.

Педагогічна діяльність вимагає розумного поєднання технологічності і творчості у навчанні. Технологічність припускає оволодіння певними прийомами, процедурами, операціями, а творчий підхід дозволяє наблизити, адаптувати технологію до конкретних умов навчання. Кожна педагогічна технологія трансформується через особистість викладача, його кваліфікацію, рівень розвитку педагогічної майстерності і педагогічної творчості.

Як вважав І. Зязюн, «...у педагогічній діяльності обидва принципи: технологічність і творчість завжди мають бути у розумному поєднанні. Оволодіння певними прийомами, процедурами, операціями дає змогу реалізувати етапність, діяльнісний підхід; наявність і відповідність цілей, змісту, методів – єдність учіння, виховання, розвитку; результативність – виховання потреб, здібностей, норм. З іншого боку, педагогічний досвід – це досвід творчий, переломлений крізь індивідуальність учителя, через яку трансформується будь-яка педагогічна технологія. Сліпе копіювання чужого досвіду не забезпечує формування власного педагогічного досвіду. Лише та його частина, яка піддається відтворенню, може стати надбанням учителя. Ця частина повинна чітко окреслитись, технологічно виокремитись у вигляді прийомів, операцій, процедур, які піддаються численному повторенню» [2, с. 10].

Також вчений писав: «Педагогічна технологія відтворюється в режимі взаємодії конкретного вчителя і конкретного учня, а, отже, є неповторною та творчо переосмисленою. Одна й та сама технологія може бути захоплююче чарівною, ефективною і може бути реалізована убого, по-творно. Разом з тим, педагогічні технології мають право на існування.

Як приклад можна навести прийом, що використовується для самоаналізу: якщо ви хочете визначити – чи був педагогічний процес педагогічною дією, перевірте наявність критеріїв – природність, цілісність, технологічність і творчий підхід» [3, с. 221-222].

Отже, професіоналізм учителя ґрунтується на педагогічній майстерності, яка набувається у процесі професійного становлення фахівця. Саме тому професійний розвиток особистості педагога залежить від рівня розвитку педагогічної майстерності, що включає педагогічну творчість і педагогічну технологію.

Список використаних джерел

1. Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти : [монографія] / Н.В. Гузій. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2004. – 243 с.
2. Зязюн І.А. Гуманістична стратегічна теорія і практика навчального процесу / І.А. Зязюн // Рідна школа, – 2000, спец. випуск, серпень.
3. Зязюн І.А. Освітні парадигми в контексті філософських ідей / І.А. Зязюн // Професійна освіта : педагогіка і психологія : Польсько-український журнал / За ред.. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. – Ченстохова – Київ, 2003. – С. 221–222.
4. Зязюн І.А. Особистісно-авторське відтворення вчителем досвіду педагогічної майстерності і його діагностика / І.А.Зязюн // Професійно-технічна освіта. – 2007. – № 1. – С. 9-10.
5. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії: [Монографія] / І.А.Зязюн. – Черкаси: Вид. від. ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.).
6. Курлянд З.Н. Педагогические способности и профессиональная устойчивость учителя / З.Н. Курлянд. – Одесса, 1992. – 111 с.
7. Кічук Н.В. Формування творчої особистості вчителя : [Монографія] / Н.В. Кічук. – К.: Либідь, – 1991. – 96 с.
8. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк. – К. : Рад. школа, 1989. – 612 с.
9. Мороз О.Г., Омеляненко В.П. Перші кроки до майстерності / О.Г. Мороз, В.П. Омеляненко. – К.: Товариство «Знання». 1992. – 112 с.
10. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А.Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; За ред. І.А. Зязюна. – 3-тє вид., допов. і переробл. – К.: Богданова А.М., 2008. – 376 с.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОЗДІЙСНЕННЯ

На основі теорії групової рефлексії та аналізу даних моніторингу престижності професій обґрунтовується доцільність переходу в профорієнтаційній роботі від парадигми персональної відповідності професії (діагностично-підштовхувальний підхід) до системного врахування соціального контексту професійного розвитку протягом життя на основі інтеграції здобутків соціальної психології щодо суб'єктивно-об'єктивних чинників регулювання ринку праці. Концептуальні засади професійного розвитку розкрито через два ключові принципи: а) моделювання позиттєвої траєкторії зайнятості на основі своєчасного і повного інформаційного забезпечення про стан і перспективи ринку праці; б) рефлексія ресурсів професійного розвитку.

Ключові слова: розвиток кар'єри, вибір професії, ресурсний підхід, ринок праці, престижність професії, профорієнтація, групова рефлексія.

На основе теории групповой рефлексии и анализа данных мониторинга престижности профессий обосновывается целесообразность перехода в профориентационной работе от парадигмы персонального соответствия профессии (диагностически-подталкивающий подход) к системному учету социального контекста профессионального развития в течение жизни на основе интеграции достижений социальной психологии относительно субъективно-объективных факторов регулирования рынка труда. Концептуальные основы профессионального развития раскрыты через два ключевых принципа: а) моделирование пожизненной траектории занятости на основе своевременного и полного информационного обеспечения о состоянии и перспективах рынка труда; б) рефлексия ресурсов профессионального развития.

Ключевые слова: развитие карьеры, выбор профессии, ресурсный подход, рынок труда, престижность профессии, профориентация, групповая рефлексия.

Based on the group-reflection theory and analysis of monitoring data of occupational prestige transition in career guidance work from the paradigm of personal professional congruence (diagnostic-pushing approach) to the system which taking into account the social context of lifelong professional development through the integration of the achievements of social psychology about subjective-objective factors regulated labor market are offered. Conceptual bases of professional development revealed through two key principles: a) lifetime employment trajectory modeling based on the timely and complete information support about the state and prospects of the labor market; b) reflection of the professional development resources.

Keywords: career development, career choices, resource-based approach, the labor market, occupational prestige, career guidance, group reflection.

Одним із суттєвих напрямів євроінтеграції є забезпечення ефективного функціонування ринку праці, яке сприяє розвитку людського потенціалу, без якого неможливий сталий розвиток економіки країни. У контексті євроінтеграційних процесів особливої актуальності набуває проблема адекватного сучасним реаліям професійного розвитку особистості.

Традиційно акцент зосереджено на забезпеченні профорієнтації та свідомого вибору професії старшокласниками, тобто на ранніх етапах побудови професійної кар'єри, створенні інтегрованих мережових інструментів професійної діагностики для допомоги у виборі майбутньої професії тощо. Проте на тлі останніх досягнень світової організаційної психології і вітчизняних соціально-психологічних розробок, такий підхід виглядає застарілим і потребує ґрунтовного концептуального переосмислення.

Метою статті є обґрунтування нових концептуальних засад професійного розвитку особистості в умовах інтенсивного розвитку ринкової економіки та її євроінтеграційних перетворень.

Задоволеність людини життям, значною мірою, залежить від успішності її професійної самореалізації. Цим зумовлюється актуальність питань забезпечення успішного професійного самоздійснення при індивідуально-психологічному підході. Центральними традиційно виступають питання підвищення ефективності профорієнтаційної роботи із шкільною молоддю. В цій галузі вітчизняна наука і практика мають чимало здобутків, у тому числі і періоду радянського минулого, значна частина яких виходить з ідеї відповідності психологічних особливостей або здібностей людини вимогам, які висуває до неї певна професія. В межах цієї парадигми основні зусилля науковців спрямовуються на удосконалення діагностичного інструментарію виявлення здібностей та психологічних характеристик людини, складання професіограм як «портретів» професії, а профконсультантів (профорієнтологів) – тестування на предмет знаходження відповідностей виявлених особливостей людини певній професії. Отже, за логікою, чим точніше встановлена зазначена відповідність, тим щасливішою буде людина, яка бере її до уваги, у професійному житті.

Проблема полягає в тому, що ця парадигма «персональної відповідності людини професії» не відповідає сучасним механізмам саморегуляції ринку праці, а відповідно, не може виконати функцію забезпечення успішного професійного розвитку. Дійсно, концепції професійного вибору і ранньої побудови кар'єри, засновані на парадигмі відповідності, активно використовувалися в країнах ринкової економіки до 80-х років минулого століття, а пізніше поступилися місцем іншим більш сучасним підходам, зокрема варіаціям системного підходу [1; 2; 5], який враховує складний соціальний контекст професійного самоздійснення.

Обмеження бачення завдань профорієнтації пошуком відповідності (діагностика здібностей, інтересів і схильностей особистості, до яких підбираються відповідні за професіограмами професії) можна було визнати

більш-менш задовільним (обґрунтованим) для умов планової економіки радянських часів, за якої попит на трудові ресурси часто переважав їх пропозицію. На психологічному рівні це відбивалося у відчутті стабільності, захищеності: обрав професію – поступив у ВНЗ, отже, проблема працевлаштування вирішена автоматично.

Перехід економіки на ринкові засади докорінно змінив ситуацію, наповнивши реальним змістом поняття «ринку праці», визначальною характеристикою якого є конкуренція, а психологічним її «відповідником» – стан переживання невизначеності. При цьому невизначеність і залежність від динамічного соціального контексту характеризують не лише перший етап професійного розвитку – вибір професії та ранню побудову кар'єри. Необхідність бути готовим до змін і опанування невизначеності залишатиметься протягом усього періоду професійного розвитку. Здатність до відповідного реального розпізнання ризиків, прийняття викликів, рішень в умовах невизначеності, використання принципово різних способів побудови кар'єри спирається на рефлексивні якості успішного практика в різних професійних сферах [3]. Професійний розвиток особистості розглядається не відокремлено від інших сфер життя людини, а в контексті більш узагальненого поняття зайнятості (передбачає і позапрофесійні шляхи самореалізації – підприємництво, волонтерство, домогосподарство тощо).

Загалом у світовій організаційній психології довгий час конкурують два концептуальні підходи до психологічного супроводу професійного розвитку особистості, засновані на різниці управлінського ставлення до ринку праці. Перший підхід розглядає працівників як певний людський ресурс (humanresource) бізнесу (відповідно, HR-менеджер), тобто як суб'єкт виступає бізнес-компанія. Другий напрям користується терміном персонал, що в теорії передбачає більш індивідуалізований підхід, визнання за працівниками певних суб'єктних функцій. Обидва підходи мають певні діапазони ефективності на ринку праці. В основу нової концептуалізації професійного розвитку варто закласти інтеграцію цих підходів на базі груп – рефлексивного розуміння взаємодії групового та індивідуального суб'єктів, що не дає можливості врахувати особливості нинішнього ринку праці в Україні.

Наша держава, економіка якої зазнала суттєвих трансформацій, має досить складні умови ринку праці, де глобальні виклики поєднуються зі спадом радянської економіки – і не тільки в матеріальному сенсі (технологічна оснащеність галузей, продуктивність праці, рівень винагороди за неї тощо), а й на глибокому психологічному рівні.

Це, насамперед, уявлення про професійний шлях і професійний вибір, які характерні для населення в цілому і для окремих вікових верств (молоді, котра лише тільки обирає професію або готується вступити на ринок праці, та дорослих на різних етапах професійного самоздійснення).

Індивідуальні уявлення про світ професій та правила взаємодії на ринку праці є суб'єктивною складовою цього ринку на відміну від об'єктивних складових (кількість працівників, кількість вакансій, галузева структура, винагорода і умови праці тощо). Проте сукупність суб'єктивних складових усіх учасників ринку праці, в тому числі й помилкових, стереотипних уявлень, які, наприклад, відстають від динаміки змін об'єктивних чинників, мають не менш дієвий вплив на всю систему. Такі сукупні суб'єктивні чинники набувають ознак об'єктивних, адже суттєво впливають на ситуацію на ринку праці і мають враховуватися. До таких інтегральних суб'єктивно-об'єктивних чинників належить явище престижності професій, яке пропонується покласти в основу побудови нових концептуальних засад професійного розвитку.

Тобто, ринок праці можна розглядати, беручи до уваги не тільки його об'єктивні – зовнішні, часто доступні для кількісного підрахунку – характеристики (кількість вакансій, показники безробіття, середня зарплатня тощо), або ж його суб'єктивний вимір, який презентує ринок через внутрішній світ людини як суб'єкта трудових відносин (труднощі, проблеми, переживання, стереотипи, схеми поведінки тощо). У простір професійного розвитку потрібно ввести суб'єктивно-об'єктивні чинники, які репрезентують соціальний контекст у формі, прийнятній для осмислення, самовизначення і моделювання власного місця і траєкторії професійного розвитку в цілісній динамічній системі актуального ринку праці.

У систему колективних уявлень про сучасний ринок праці в Україні необхідно ввести чітке розуміння ресурсних переваг і обмежень ринкового і бюрократично-планового механізмів регулювання. Запровадження ринкового механізму, передусім, значно зменшило обсяг втручання держави у регулювання трудових відносин, звільнило людину від жорсткої регламентованості її трудового життя і контролю за його перебігом, зробило її вільною у виборі роботи, визначенні ціни своєї праці тощо. Одночасно це спричинило зменшення обсягу гарантій, які держава надає своїм громадянам щодо забезпечення їх працею.

Ціною за більший діапазон свободи, а отже, потенційних можливостей професійного самоздійснення, є високий рівень невизначеності ситуації, в яку потрапляє людина на ринку праці, і саме її – людини – відпові-

дальність за своє професійне становлення та самореалізацію упродовж життя: за працевлаштування, професійне зростання, здобуття рівня компетентності, який би забезпечував попит на її трудові послуги тощо.

Конкуренція як механізм регулювання трудових відносин в умовах ринку виникає внаслідок невідповідності пропозиції робочої сили і попиту на неї, з одного боку, мобілізує людину, з іншого, спричиняє її психологічне напруження. Отже, «мінуси» ринкового механізму регуляції трудових відносин перебувають у суто психологічному полі, до того ж, одночасно на двох рівнях: по-перше, як актуальні переживання людини, для подолання яких вона може потребувати допомоги; по-друге, як систематична повторюваність проблеми (ризик потрапляння в ситуації невизначеності), неможливість її принципового розв'язання, доки діятиме цей економічний механізм. Відповідно внутрішній світ людини постійно перебуватиме у стані перевантаження.

Отже, як для вибору професії, так і для подальшого професійного самоздійснення в сучасних умовах істотним виступає розуміння людиною «мови» ринкового механізму, в тому числі викликів, які породжують індивідуальні й колективні переживання і ставлення до цієї дійсності. Щоб бути ефективним на ринку праці, дуже важливо здійснити обґрунтований професійний вибір, який надасть можливість максимально використати всі ресурси ситуації – індивідуальні, суспільні, ситуативні. Врахування соціально-психологічних чинників сприяє професійному самоздійсненню сенсу на рівні не тільки виживання, а й забезпечення комфортних умов життя.

З іншого боку, неприпустимо, щоб системні зусилля держави, фахівців (управлінці, економісти), задіяних у розробці інструментів регуляції ринку праці, особливо в умовах євроінтеграції, ігнорували або недооцінювали суб'єктивно-об'єктивні складові, які достатньо довго і продуктивно досліджуються вітчизняною соціально-психологічною наукою.

Ваги соціально-психологічній складовій у професійному самоздійсненні надає і наявна у функціонуванні ринку суб'єктивна складова, що привносить у події на ньому вагому частку невизначеності, значно ускладнюючи вивчення явища, оскільки ці події стають далекими від таких, що піддаються виключно логічному поясненню. Так, намагаючись ігнорувати факт впливу сприйняття суб'єктів ринкової діяльності на ситуацію на ринку, економічна наука, зокрема, виходить переважно з уявлення про раціональну поведінку цих суб'єктів, вважаючи, що люди діють, обираючи кращу з можливих альтернатив. При цьому відмінність між

сприйняттям альтернатив і фактами не береться до уваги. Зрештою виходить, що «за результат править доволі елегантна теоретична конструкція, яка нагадує природничі науки, але не реальність. Вона належить до ідеального світу, учасники якого діють на основі досконалого знання, і приводить до теоретичної рівноваги, в якій розподіл ресурсів є оптимальним. Вона має дуже слабкий стосунок до реального світу, в якому люди діють на основі недосконалого розуміння, а рівновага є недосяжною» [10].

Мислячі суб'єкти, які діють на ринку (реальні або потенційні пошукачі роботи) відтворюють не тільки позитивні правила і способи, а й власні стереотипи. Таким чином, певна частина невизначеності, яка є невід'ємною супутницею ринкових відносин у цілому, має психологічну природу і силу впливу на події на ринку суб'єктивного чинника, оскільки у подіях суспільного життя мислення його учасників, а не втручання зовнішнього спостерігача, відповідає за елемент невизначеності, при цьому актуальна поведінка зумовлена очікуваннями щодо майбутнього перебігу подій [10].

Нелогічність деяких подій, які можна спостерігати на сучасному вітчизняному ринку праці [7; 8; 9], зокрема дисбаланси між попитом і пропозицією, очевидна невідповідність ринку освітніх послуг стану ринку праці, коли навчальні заклади готують фахівців одних професій у кількості набагато більшій, ніж потрібно країні, тоді як інші професії перебувають у хронічному дефіциті, підкреслює вагомість суб'єктивно-об'єктивного чинника престижності професій.

Престижність професії – це інтегральний показник, що стосується диференційованої соціальної оцінки, що приписується видам робіт або професіям. Вона трактується як міра, якою «схоплюються» співвідношення поваги між особами – виконавцями професійних ролей (Siegel, 1971) [4], «розташовує людей у соціальному просторі, визначаючи сходинку для їхньої взаємодії однієї з одною» [6, 1]. Звісно, престиж професії не є єдиною підставою для визначення соціального рангу, але він відіграє важливу роль в усіх суспільствах із більш-менш розвиненою диференціацією праці [6].

Оцінка громадянами престижності професій виступає вагомим чинником конкуренції на ринку. Серед аргументів, які сьогодні найбільшою мірою впливають на вибір професії громадянами України, престижність посідає місце, яке змушує припускати її значний вплив на існуючі диспропорції на ринку праці. Звернімося до результатів моніторингу громадської думки, який проводився в Інституті соціальної та політичної психології НАПН України протягом 2008 – 2012 рр. у режимі щорічних репре-

зентативних опитувань, в яких брали участь дорослі громадяни України віком від 18 років і учні 9–11-х класів загальноосвітніх навчальних закладів (табл. 1).

Таблиця 1

Розподіл відповідей на запитання «Які з наведених нижче аргументів були (або будуть) для Вас найвагомішими при виборі професії?» (у %)

Відповіді	Учні			Дорослі		
	09 р.	‘10 р.	‘11 р.	‘09 р.	‘10 р.	‘11 р.
маю до неї здібності	60,2	63,4	70,4	51,1	51,1	47,6
невеликий конкурс у навчальний заклад	11,6	5,0	5,7	8,7	4,7	7,6
можливість не розлучатися з друзями	5,5	7,3	8,4	5,4	2,8	5,8
для мене ця професія цікава	—	63,0	72,5	—	56,3	51,7
порада батьків, рідних	27,7	21,6	22,4	20,4	17,4	16,4
порада друзів, знайомих	10,1	7,0	3,9	9,2	6,8	7,6
думки, ідеї, позиції, що транслюються телебаченням та іншими засобами масової інформації	7,3	7,6	5,8	7,1	2,4	4,7
престижність професії	36,8	49,0	47,9	27,5	32,7	31,0
продовження сімейної традиції	11,6	5,7	6,1	11,4	8,9	7,7
висока зарплатня	45,6	49,3	49,6	53,0	44,1	41,8
географічне розташування (можливість працювати, навчатися ближче)	14,9	6,9	7,2	16,2	11,0	16,5
маючи цю професію, завжди можна знайти роботу	30,7	32,1	32,2	38,0	35,5	36,0
у цій сфері є знайомі, які допоможуть добре влаштуватися	13,1	6,2	7,3	12,5	6,0	7,5
ця галузь розвивається, отже, можна зробити кар’єру	18,4	21,4	24,6	16,8	17,3	15,6
Інше	1,0	1,3	1,8	1,2	2,1	1,6
важко відповісти	2,8	3,2	1,1	6,6	7,2	6,4

Як бачимо, престижність як аргумент вибору професії використовує майже кожен третій дорослий (31 %), що визначає її п’яте місце в системі обґрунтування вибору професії, поступаючись таким аргументам як інтерес до професії (відповідь «мені ця професія цікава» – обрали 51,7 % респондентів в опитуванні 2011 р.), наявність відповідних здібностей до професії (47,6 %), висока зарплатня (майже 42 % опитаних) та можливість працевлаштуватися за фахом, завжди мати роботу (36 %). Серед старшокласників цей аргумент має більшу вагу: престижністю як аргументом при виборі професії послуговується лише трохи менше половини опитаних

школярів (47,9 %), визначаючи його четверте місце в рейтингу, який за першими трьома позиціями повторює дорослий дещо в іншому їх кількісному вираженні: інтерес до професії (72,5 %), здібності до неї (70,4 %), висока зарплата (49,6 %).

Отже, можемо говорити, про те, що громадська думка щодо престижності професій, яка спирається на певні об'єктивні чинники, виступає стихійним профорієнтологом, стихійним агітатором за професію, а отже, містить потенцію регулювання ринку праці. Будучи інтегральним показником соціально-економічного статусу людини, престижність професії зумовлює наполегливість в опануванні фахом, впливає на вибір місця роботи після завершення навчання, формує образ бажаних професійних досягнень, стимулює людину до вдосконалення професійної майстерності та кар'єрного зростання, і з цього погляду, виступає потужним ресурсом накопичення потенціалу як окремої особистості, так і суспільства в цілому. Щодо останнього, то зазначимо, що у періоди розвитку, трансформації суспільства вчасне опрацювання поширених у масовій свідомості уявлень щодо престижності професійних занять пришвидшує отримання галузевими і корпоративними суб'єктами потрібних їм людських ресурсів.

Зворотною стороною орієнтації на престижність є, з одного боку, пов'язаний з нею ризик виникнення дефіциту трудових ресурсів у певних галузях виробництва, а з іншого, джерелом виникнення ризиків для успішного професійного самоздійснення: орієнтуючись на престижну професію, людина часто не враховує, що її опанування і отримання бажаних дивідендів – це марафон на довгу часову відстань, який потребує значних ресурсів (як матеріальних, так і інших, наприклад сімейної підтримки, психологічної витривалості тощо). І це робить престижність неоднозначною підставою для вибору професії, особливо при невиправданій і спрощеній орієнтації без моделювання життєвого професійного розвитку і/або без використання ресурсного підходу.

Просте надання престижності професії в традиційну ситуацію професійного вибору не забезпечує успішності профорієнтаційної роботи в умовах функціонування ринку праці в Україні, а тим більше при реалізації євроінтеграційного вектора розвитку. Концептуальні засади професійного розвитку розкриваються через два ключові принципи: а) моделювання по життєвої траєкторії зайнятості та б) рефлексію ресурсів професійного розвитку. Профорієнтаційна робота, відповідно, має вийти за межі застарілої парадигми «відповідності», а забезпечити збагачене середовище для моделювання і рефлексії ресурсів професійного самоздійснення.

Неможливість позбутися дисбалансів сучасного ринку праці (чи хоча б знівелювати їх гостроту) виключно у спосіб підбирання професії під здібності людини, призводить до визнання допустимості маніпулювання людиною, що знаходиться на етапі вибору професії, грубого або досить м'якого «підштовхування» до вибору «правильної професії» з точки зору потреб ринку (локального чи національного). Будь-яке підштовхування, не забезпечене достатніми відкритими і відповідними дійсності інформаційними ресурсами за своєю суттю залишається адміністративним тиском. Та чи дійсно фахівець, покликаний допомогти молодій людині у її професійному виборі, керуючись таким настановленням, відповість на запит, не зрадить інтересам замовника його послуги, лише відтермінувавши проблеми у часі? Для успішної самореалізації на ринку праці важливо усвідомлювати, що людина є переважно діячем, а не об'єктом, на який впливають інші.

Не відкидаючи здобутків попереднього (назвемо його «технократичним») періоду розвитку профорієнтаційної ідеології, ми пропонуємо їх доповнення та обробку методологізацією соціальної психології. Ми виходимо з того, що не можемо впливати на дітей у їх виборі професії, «м'яко підштовхуючи» до вигідного рішення, не можемо заборонити дітям зробити помилки, зокрема, обравши престижну, але з дуже великим вмістом витрат, професію. Натомість пропонуємо як інструмент профорієнтації застосовувати процедури моделювання, у нашому випадку – пов'язаного з таким вибором майбутнього, спричинених ним ризиків, проблем і завдань для їх розв'язання, стратегій досягнення мети тощо. Моделювання допоможе усвідомити необхідність забезпечення вибору певними ресурсами (сім'ї, самої дитини), оцінити готовність до витрат (матеріальних, психологічних) на дуже довгому шляху опанування престижної професії на тому її рівні (не тільки знань, але й досвіду), який відповідає уявленням про дивіденди, які вона має приносити її носію. Соціально-психологічне моделювання досягнення бажаного може робити внески у вирішення дисбалансів ринку праці, розгортаючи різноманітні підходи, які приводять до досягнення амбітних цілей, зокрема, через опанування менш престижними, але більш затребуваними професіями як проміжними сходинками, що є стартовими майданчиками для поступу. Звичайно, за такої стратегії є ризик, що дитина може «заземлитися» на проміжному етапі (першій, проте не омріяній від початку професії). І ця перспектива теж має бути предметним тілом моделювання. Інша перспектива відкривається, якщо бути наполегливим: тоді, маючи рівень майстерності в базовій професії та стійку

самооцінку себе як фахівця, можна рухатися далі, будувати горизонтальну кар'єру або поступово рухатися в необхідному напрямі далі.

Профорієнтаційна робота може бути спрямованою на створення моделюючих програм, які можуть продемонструвати тому, хто обирає професію, ціну власного вибору і можливий результат («вихлоп»). За аналогією з думкою про «розумне око» як винесений на периферію мозок, тобто таким, що в межах самого себе обробляє сигнал і тільки потім взаємодіє з мозком, потрібно створювати прообрази досвіду як випробування. Наша пропозиція полягає в запровадженні при професійній орієнтації, яка б з більшою вірогідністю сприяла успішному професійному самоздійсненню, розумних випробувань замість «м'яких підштовхувальних».

Умовою ефективності моделювання професійного розвитку і подальшої успішної практичної реалізації моделі є опанування ресурсною позицією. Ресурс – це можливість здійснення чогось; кількісна міра можливості виконання певної діяльності; умови, які дозволяють за допомогою певних перетворень отримати бажаний результат. Людина, яка обирає професію, повинна отримати уявлення про власні можливості щодо опанування ресурсної позиції, тобто перебування в професії в певній обмеженій ролі, адже роботодавцеві для забезпечення продуктивності виробництва потрібна не особистість у неповторному, унікальному сполученні її складових, а лише її певна, функціонально відповідна виробничим завданням частина. Проте людина, обмежена роллю ресурсу, може стикатися з певними труднощами, як переживання відчуження від себе самої як цілісності на час перебування у виробничому процесі; тиску від постійного оцінювання її відповідності вимогам робочого місця – потенційному при найманні на роботу та реальному в ході виконання виробничих завдань. Не завжди все це сприймається безболісно і без внутрішнього спротиву. Однак будь-які намагання опротестувати невідповідний власним бажанням запит ринку, заперечити необхідність відповідати його потребам є контрпродуктивними. Отже, вже на етапі вибору професії молода людина має вирішувати цю проблему, самовизначаючись у напрямі підприємницької діяльності. Зменшити тиск ресурсової ролі, можна також займаючись такою працею, яка вводить визначення ступеня відчужуваності до сфери професійної компетентності робітника як його власну самореалізацію, як особисте завдання. Тобто, обираючи місце роботи, важливо, крім її відповідності за критеріями матеріальної винагороди, виробничих умов, перспектив зростання тощо, зважати на можливість впливати на ступінь відчужуваності та відтворення власної цілісності.

Аби здобувати більші можливості для успішного професійного самоздійснення, треба навчитися відрефлексовувати образ ресурсу певного ступеня гнучкості. Під рефлексивністю розуміємо здатність суб'єкта переосмислювати засади власного обмеженого досвіду предметного перетворення світу, соціальної взаємодії як у ситуаціях зіткнення з нездоланими труднощами розв'язання проблем, так і при оминанні їх завдяки передбаченню. Маємо на увазі передбачення насамперед щодо самого себе і свого соціального оточення. Недостатня розвиненість цих двох складових є більш поширеною трудністю у здійсненні людиною домагань, ніж об'єктивні прогалини у знаннях. Водночас підвищення рівня особистісного і соціального саморозвитку є більш доступним як перший етап зростання рівня продуктивності діяльності особи.

Ця гнучкість може забезпечуватися, зокрема, самовизначенням на опанування кількома професіями, що надасть змогу мінімізувати ризики безробіття внаслідок вузької спеціалізації, дозволить будувати кар'єру по горизонталі. Можна прагнути і «вертикальної» кар'єри – сходження до тих позицій у виробничій ієрархії, які дають людині більше свободи для самовиявлення, для пропонування ринкові праці того, що відповідає її прагнення, того, що є тотожним (або максимально наближеним) до її особистості. У цьому випадку треба пам'ятати, що вертикальна кар'єра – це шлях, а не одномоментний перехід до бажаного стану, котрий за будь-яких умов відбувається лише гармонійно. Для успішного проходження цього шляху на кожному його етапі людина повинна редагувати свій образ ресурсу, співвідносячи його з вимогами наступного рівня професійної самореалізації. І всі ці умови і завдання успішного професійного самоздійснення можуть і мають бути пророблені у моделюючих ситуаціях в період вибору людиною професії.

Отже, якщо говорити мовою компетентнісного підходу, ключовою компетентністю того, хто обирає професію має стати, образно кажучи, виділення в собі «місця», яке потребуватиме наповнення за певний проміжок часу. Обрати професію – це означає розуміти, яку – велику чи малу – «порцію» людина для неї відводить, ким хоче бути – «рядовим» чи «генералом», роботодавцем чи «ресурсом», і скільки власних зусиль вона готова заради цього покласти. Це людина у змозі зрозуміти без знання того, якої професії вона хоче навчатися, і цей вибір можна робити ще перед тим, як прийде усвідомлення привабливості конкретної професії. Це і є початок професійного самовизначення.

Вибрати професію – це насамперед погодитися з випробуваннями тими, хто оцінює рівень знань на іспитах (вступних і протягом навчання професії) чи ухвалює рішення про наймання, визначаючи відповідність вимогам професії. Це – перший головний крок. І тільки наступний крок визначає напрям, предмет праці, рівень домагань у ньому: перехід на рівень опанування універсальних занять, громадської, політичної діяльності або духовного служіння.

Професійне самоздійснення розпочинається із соціально-психологічного забезпечення середовищем професійного самовизначення молодшої людини. Підготовка до вибору професії сьогодні не може бути обмежена набуттям загальних умінь у ній, яка відповідає здібностям. Важливою складовою мають стати власні міркування про себе, про власні особливості як ресурсу та того, хто отримує ресурс.

Нове змістове наповнення профорієнтації полягає у відмові від застарілого діагностично-підштовхувального підходу, який досить часто покладається в основу профорієнтаційних освітніх ініціатив та комерційних проєктів, а в психологічному забезпеченні середовища – для моделювання професійної траєкторії розвитку з урахуванням соціального контексту і допомозі у засвоєнні рефлексивної ресурсної позиції.

Список використаних джерел

1. Gottfredson L. S. Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations / Linda S. Gottfredson / *Journal of Counseling Psychology*, 1981. – № 28, P. 545–579.
2. McMahon M., Patton W. Development of a Systems Theory of Career Development: A Brief Overview / Mary McMahon and Wendy Patton / *Australian Journal of Career Development*. – 1995. – №4. – P. 4–15.
3. Schon D. A. The reflective practitioner: how professionals think in action / Donald A. Schon. – Basic Books, 1983. – 374 p.
4. Siegel P.M. (1971) Prestige in the American occupational structure. Unpublished Ph.D dissertation. University of Chicago.
5. Super D. E. A life-span, life-space approach to career development. In Brown D., Brooks, L. & Associates / *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass, 1990.– P. 197–262.
6. Treiman D. J. Occupational Prestige in Comparative Perspective / D. J. Treiman. – New York : Academic Press, 1977.
7. Григоровська Л. В. Соціальна ситуація дефіцитності-престижності професій / Л. В. Григоровська, М. І. Найдьонов // *Державна служба зайнятості України на ринку праці в умовах світової фінансово-економічної кризи* : пи-

- тання теорії та виклики практики : Матеріали наук.-практ. конф. / За ред. Ю. М. Маршавіна. – К. : ІПК ДСЗУ, 2009. – С. 136–143.
8. Найдьонов М. І. Динаміка оцінок престижності професій, що користуються попитом на ринку праці. Чинники, умови та особливості вибору професії : інформаційний бюлетень. Жовтень'2011 / М. І. Найдьонов, Л. В. Григоровська ; упоряд. О. М. Лисенко, Ю. В. Товстокора ; Інститут соціальної та політичної психології НАПН України. – К., 2012. – 128 с.
9. Найдьонов М. І. Престижність як аргумент вибору майбутньої професії та її динаміка протягом 2008–2010 років / М. І. Найдьонов, Л. В. Григоровська // Актуальні проблеми професійної орієнтації та професійного навчання населення : Матеріали V Міжнар. наук.-практ. конференції (24 листопада 2011 р., м. Київ) : у 2 ч. – Ч. 1. / уклад. : Л. М. Капченко, С. Д. Тарасюк, Л. Г. Авдєєв [та ін.]. – К. : ІПК ДСЗУ, 2011. – С. 211–221.
10. Сорос Дж. Алхимия финансов. / Дж. Сорос – М.: ИНФРА-М, 1999. – 416 с.

АКСІОГЕНЕЗ УЯВЛЕНЬ ПРО ПРОФЕСІЙНИЙ УСПІХ

Проаналізовано проблему змін у ціннісних уявленнях людини, зокрема про професійний успіх учнів і викладачів ПТНЗ, які ми розглядаємо як особливу форму активності у пошуках сенсів життя, навчальної і професійної діяльності, характерну для професійного становлення у особистісному розвитку учнів ПТНЗ, майбутніх фахівців у різних галузях виробництва.

Ключові слова: уявлення про успіх, аксіологія, аксіогенез, сенс життя, професійний успіх, учні ПТНЗ, викладачі.

Проанализировано проблему изменений в ценностных представлениях человека, в частности учащихся и преподавателей ПТУЗ, о профессиональном успехе, который мы рассматриваем как особую форму активности в поисках смыслов жизни, учебной и профессиональной деятельности, характерной для личностного развития учащихся будущих специалистов в различных отраслях производства.

Ключевые слова: представления об успехе, аксиология, аксиогенез, смысл жизни, профессиональный успех, учащиеся ПТУЗ, преподаватели.

The article focuses on the changes in the value of human conceptions, particularly conceptions of students and vocational school teachers about professional success, which we consider as a special form of activity in the search for the meanings of life, of educational and professional activities characteristic of personal development of pupils of the future experts in various industries.

Keywords: representation of success, axiology, aksiogenez, the meaning of life, professional success, vocational school students and teachers.

Дослідницьке поле проблеми уявлень про професійний успіх і ціннісні позиції особистості формується на перетині декількох гуманітарних наук: психології і педагогіки, соціології і культурології, аксіології і філософії. В цьому полі уявлення про професійний успіх розглядається як особлива форма активності людини у пошуках сенсу життя і усвідомлення цінностей, що є для неї особистісно значимими й до яких варто долучитися у той або інший спосіб.

Одним з перших таку форму активності виокремлює В. Франкл, досліджуючи філософські підходи до проблеми пошуків людиною сенсу життя і сенсу діяльності. Намагаючись допомогти людині у пошуках власного сенсу життя, В. Франкл визначав шляхи, за допомогою яких вона може зробити власне життя осмисленим. Це, по-перше, за допомогою того, що ми даємо життю (наша творча самовіддача, цінності творення), по-друге, за допомогою того, що ми беремо від світу (наші позитивні емоції, переживання, почуття – цінності переживань), і, по-третє, завдяки позиції, щодо власної долі, яку не здатні змінити (прийняття власної долі, знахо-

дження сенсу свого існування в ситуаціях, які вважаються безвихідними і безглуздими, цінності ставлення) [8, с. 37, с. 89, с. 127].

Проблема формування сенсу, яка детермінує активність свідомості, особистісної діяльності, здатна актуалізувати і проблему професійного розвитку, а також навпаки, усвідомлення, осмислення проблеми професійного розвитку людини активізує саме ті напрями руху свідомості, які активізують пізнавальні процеси, процес самовдосконалення майбутнього робітника. Пізнання сенсу надає знання, розуміння, розкриває сенс і тяжіє до глибини. Природа сенсу діалогічна, як діалогічна природа людської свідомості. Тільки він виправдовує людське життя, діяльність і пізнання. З цієї нагоди А. де Сент-Екзюпері писав: «Той, хто працює киркою, хоче, щоб у кожному її ударі був сенс. Коли киркою працює каторжанин, кожен її удар лише принижує каторжанина, але якщо кирка в руках дослідника, кожен її удар звеличує дослідника. Каторга не там, де працюють киркою. Вона жахлива не тим, що це тяжка праця. Каторга там, де удари кирки позбавлені смислу, де праця не єднає людину з людьми» [9, с. 145–146].

Аналіз сенсу життя, життєвого шляху не може обходити увагою проблему життєвого і професійного успіху як соціальної та особистісної значущості людських вчинків і життєдіяльності в цілому. На думку К. Ясперса, людина стає тим, ким вона є, завдяки справі, яку вона робить своєю. Тому призначення людини виявляється у результаті діяльності щодо зміни себе, зміни власного життєвого середовища [10]. Сутність філософського підходу до проблеми формування уявлень про успіх в найзагальнішому вигляді полягає в розгляді успіху як вирішенні проблеми сенсу життя і сенсу професійної діяльності, як спосіб вираження уявлень про успіх. Особливу увагу на цей феномен як особистісну інтерпретацію людиною способу життя звертають психологи О. Бондаренко, Б. Братусь, З. Карпенко, А. Коваленко, Д. Леонтьєв та ін.

Становлення і розвиток ціннісних орієнтацій, уявлень, позицій, тобто аксіогенез особистості представлений у наукових працях як «розгортання її суб'єктних здатностей у цілісній ситуації буття, голографія якої обіймає індивідний, власне суб'єктний, соціально-особистісний, індивідуальний та універсальний рекурентні ряди з прогресивним ускладненням ціннісно-духовних устремлінь людини» [5, с. 11].

В Україні уявлення молоді про життєвий і професійний успіх формується в умовах оновлення середовища існування, змін у ієрархічній структурі життєвих цінностей особистості і, як результат, суперечливості системи цінностей, що детермінують успіх. Ціннісні уявлення, в свою

чергу, закономірно відображають домінуючу у суспільстві систему цінностей як показника розвитку культури і суспільства. Вивчення цінностей молоді щодо життєвого і професійного успіху дозволяє виявити ступінь адаптації до нових умов, визначити її інноваційний потенціал, що впливає на розвиток українського суспільства в майбутньому.

Існує безліч концепцій цінностей, її типологій; цінність, як стверджують мислителі, поліфункціональна. Її категорія найчастіше використовується поряд з поняттями «благо», «ідеал», «еталон», «норма», «успіх» та ін. Таким чином, в науці використовуються різноманітні ознаки, що об'єднані категорією «цінність». Однак природа цінностей єдина. Отже, завдання полягає у виокремленні універсальних ознак, що зберігаються у вигляді ціннісного ставлення до уявлень викладачів, учнів про професійний і життєвий успіх.

Для цього необхідно звернутися до певних методологічних підходів, щодо проблеми визначення природи цінності і природи уявлень.

Філософський підхід до формування теоретико-методологічної бази дослідження аксіогенезу уявлень надає можливість виділити низку концепцій цінності. В першу чергу, мова йде про дослідження цінностей, у яких акцент робиться на значимості. Тобто, цінність визначається як значущість об'єкта для задоволення потреб суб'єкта. Значний внесок у розвиток цієї концепції цінності та аксіології в цілому привніс німецький філософ Г. Ріккерт. Він пише: «Цінності для нас пов'язані завжди з оцінками, але вони саме пов'язані з ними, а тому-то їх і не можна ототожнювати з дійсними реальними оцінками. Як така, цінність відноситься до зовсім іншої сфери понять, ніж дійсна оцінка, і є тому абсолютно особливою проблемою... Проблема цінності є проблема «значущості» (Geltung) цінності, і це питання ніколи не збігається з питанням про існуванні акту оцінки... Цінність є значимою навіть і за відсутності акту оцінки, що виражає те чи інше до неї ставлення» [7, 459]. Проте значення може бути як позитивним, так і негативним, а цінність – це завжди позитивна значимість об'єкта.

Частина дослідників дотримуються іншої позиції в дослідженні природи значущості в цінності. Вони відзначають, що цінності можуть мати як позитивне, так і негативне значення. Наприклад, категорії краси і потворності, добра і зла, на думку авторів, мають однакову ціннісну природу. Проте ми підтримуємо тезу, де стверджується, що цінність має лише позитивне значення, саме тому вона називається цінністю, що цінною вона є стосовно суб'єкта. Так, А. Гулига пише: «Цінностей зі знаком «мінус» не буває... У теорії цінностей всі величини мають знак «плюс»... У теорії цін-

ностей сама протилежність позитивна... Позитивною протилежністю краси є не потворне, а інша краса, позитивною протилежністю добра – інше добро» [3, с. 43–44.]. Таким чином, у цій концепції акцент робиться на таку сутнісну характеристику цінності як її значимість для суб'єкта.

Ми визнаємо пізнавальні можливості вищевикладеної концепції при аналізі природи цінності. Однак її основний недолік полягає в тому, що в ній акцент робиться, переважно, на споживанні цінності суб'єктом. Разом з тим, цінність пов'язана не тільки зі споживанням, а й виробництвом, творенням, перетворенням природи людиною.

Інша концепція цінності – «оцінна». До неї відносяться дослідження цінності, в яких акцент робиться на оцінці як специфічній формі існування цінності. Отже, цінність визначається як критерій і способи оцінки значущості об'єкта, в моральних принципах, нормах, ідеалах, установках, цілях. У цьому напрямі цінність досліджується у працях С. Анісімова [1], В. Діденка [4].

Ми погоджуємося із думкою, що цінність – це певна оцінка предметів матеріальної і духовної культури, однак переконані, що вона не зводиться тільки лише до неї. «Оцінна» концепція акцентує увагу лише на одній характеристиці цінності. У цій концепції такої сутнісної характеристикою цінності є оцінка об'єкта. Цінність у працях Б. Орлова і Н. Ейнгорн розглядається з двох позицій [6]. По-перше, цінність – це створений, перетворений людиною предмет матеріальної чи духовної культури, в якому опредмечені його сутнісні сили. Це перетворення предмета є самоствердження людини в соціальному середовищі. По-друге, оскільки цінність має природно-речове і соціальне буття, це і утилітарне споживання речового тіла предмета, і розпредмечення в ньому соціальних смислів, соціальних зв'язків.

На сучасному етапі розвитку суспільства можна говорити про наступні особливості формування системи цінностей учнів ПТНЗ, майбутніх робітників щодо життєвого і професійного успіху. Першою особливістю системи цінностей молодого покоління є те, що її формування відбувається в умовах конфлікту поколінь. Йдеться про кризу виховної функції старшого покоління, яка з часом проявляється в недостатній готовності певної частини викладачів ПТНЗ підготувати своїх учнів до життя в оновленому середовищі.

Порушення спадкоємності поколінь спричинено:

- по-перше, тим, що старше покоління викладачів ПТНЗ досить часто є носіями цінностей радянського періоду, що не завжди сприяє досяг-

ненню успіху в новому середовищі, відповідно і молоді люди далеко не завжди розділяють уявлення викладачів і майстрів виробничого навчання про життєвий і професійний успіх;

- по-друге, з віком знижуються здатність швидко адаптуватися до постійних інновацій, отже, нове не засвоюється дорослими настільки ж швидко, як і молоддю.

Виникає невідповідність уявлень старшого покоління зміненним завданням нового часу. Таким чином, складається унікальна ситуація: в соціалізацію вступає не тільки молодь, але й старше покоління.

Соціологи стверджують, що загальна система цінностей батьків не сформована, про що свідчить неоднозначність сприйняття і трактування окремих цінностей. Так, наприклад, старше покоління керується у своїй поведінці такими стереотипами, як «головне – це повага до традицій, звичаїв, норм, прийнятих більшістю», «для людини важливіше співвіднесення особистого життя з життям свого покоління» [2, с. 98]. Таким чином, старше покоління, більшою мірою, орієнтоване на суспільні цінності – цінності всього суспільства. Тому успіх в їх уявленнях – це прагнення бути «такими як усі». Найчастіше викладачі орієнтовані на стратегію конформізму в досягненнях. Однак ми вважаємо, що говорити про абсолютну відсутність наступності між учнями і викладачами – не зовсім коректно. Швидше, слід говорити про порушення механізмів формування уявлень про життєві і професійні цінності, а відповідно – про життєвий і професійний успіх.

У педагогічній взаємодії викладачів і учнів ПТНЗ слід враховувати дію двох механізмів – спадкоємності і мінливості.

У суспільстві, що стабільно розвивається, механізм спадкоємності є основним для формування системи цінностей учнівської молоді, майбутніх робітників, для яких уявлення про успіх формується на прикладі батьків, викладачів, майстрів виробничого навчання, а вже потім, під час виробничої практики, прикладом стає успіх людей конкретної професії. Значна частина уявлень про успіх, в такому соціумі не «застаріває». Ці уявлення є актуальними і після певного періоду часу. Таким чином, їх система у стабільному суспільстві є відносно стійкою.

У суспільстві, що розвивається нестабільно, на перший план виходить механізм мінливості. Формування системи цінностей в учнівської молоді пов'язано, насамперед, із засвоєнням цінностей, що, на їх думку, відповідають часу, а не з відтворенням цінностей сформованих у минулі часи. Тобто, йдеться про механізм адаптації до нових умов, а не «механізм відтворення цінностей» [2].

Особливість аксіогенезу уявлень учнівської молоді про успіх в сучасних умовах полягає в тому, що їх формування відбувається в умовах кризи інституту освіти, викликаних непослідовністю реформ.

По-перше, найважливішим завданням системи професійної освіти є формування світогляду – системи моральних переконань і уявлень учнівської молоді про власне майбутнє. Воно має бути, з однієї сторони, стійким, щоб «не розпадатися на частини», з іншої – гнучким, тобто «коригуватися» залежно від вимог середовища, яке постійно оновлюється.

По-друге, завданням системи професійної освіти є формування і розвиток професійної компетентності в контексті позитивного ставлення до набутого суспільством досвіду попередніх поколінь.

Отже, система професійної освіти повинна формувати певний нормативний ідеал кваліфікованого робітника конкурентоздатного на сучасному ринку праці.

У реальності система професійної освіти України, більшою мірою, реалізовує навчальну функцію, меншою мірою – виховну, людинотворчу, соціалізаційну. Це обумовлено тим, що сьогодні відсутня єдина стратегія професійної освіти, яка б відповідала за формування світогляду молоді людини. Критичне переосмислення минулого призвело до того, що однаковий вчинок, або дія оцінюється як позитивно, так і негативно. Отже, можна говорити про нестійкість уявлень учнівської молоді, суперечливості в її ціннісних орієнтаціях на успіх у житті. Крім того, суперечливість у ціннісних орієнтаціях молоді обумовлена диференціацією, як у сфері загальної, так і в сфері професійної освіти – нерівним доступом до отримання якісних освітніх послуг.

Ми не повинні залишати поза увагою і те, що формування системи цінностей молодого покоління відбувається за умов дегуманізації засобів масової інформації й неконтрольованого простору мережі Інтернет. Це дієвий чинник, який активно втручається у формування морального, естетичного, ціннісного світу учнівської молоді.

У суспільстві, яке розвивається відносно стабільно засоби масової інформації демонструють декілька існуючих у ньому моделей досягнення успіху. Всі ці моделі об'єднані стійким ставленням до загальноприйнятих цінностей: визнанням цінності добра, правди і засудженням зла, насильства.

У нестабільному суспільстві, яким є сучасне суспільство в Україні, ЗМІ транслюють суперечливі моделі досягнення успіху. Вони обумовлені неоднозначним ставленням до цінностей: з одного боку, йдеться про цін-

ності добра, краси, правди, з іншого боку, романтизується насильство, нав'язуються цінності зла, неподобства, брехні як способів досягнення успіху в умовах сучасного суспільства.

На цей період засобами масової інформації демонструється, перш за все, модель самоствердження одної людини за рахунок придушення інших, меншою мірою, – модель самоствердження завдяки особистим зусиллям, спрямованим на створення надбань матеріальної чи духовної культури.

Тому викладачам ПТНЗ доводиться констатувати сумні наслідки впливу оточуючого середовища – існування у свідомості учнів таких стереотипів у досягненні успіху, як: «йти по головах», «не завжди потрібно прагнути до правди, іноді для досягненні своєї мети потрібна брехня», «мета виправдовує засоби», «краса не врятує світ», «добро не завжди перемагає зло», «перемагає сила», «нахабність – друге щастя».

Про зміну ціннісних уявлень учнівської молоді, майбутніх робітників щодо життєвого і професійного успіху свідчить також і уявлення про кумирів. Якщо в радянському суспільстві молодь в досягненні успіху хотіла бути схожою на космонавтів, геологів, літературних героїв, то в сучасному суспільстві значна частина учнівської молоді прагне бути схожими у власних досягненнях на героїв вітчизняних та зарубіжних фільмів і серіалів, політиків і бізнесменів, вчинки яких найчастіше не можна назвати благородними.

У своїх уявленнях про життєвий і професійний успіх молодь неоднорідна. За її уявленнями можна диференціювати такі їх підгрупи:

- учнівська молодь (учні, що навчаються в старших класах (10–11) загальноосвітньої школи, школи-ліцею, школи-гімназії тощо);
- учнівська молодь у системі професійно-технічної освіти (учні і студенти, що навчаються у ПТНЗ, професійних ліцях і коледжах після 9-го і 11-го класу загальноосвітньої школи, чи отримують професійну освіту у різних формах курсового навчання на виробництві тощо);
- студентська молодь (молоді люди, які навчаються у ВНЗ, коледжах, тобто з моменту їх зарахування до отримання диплома про освіту);
- працююча молодь (молоді люди, які почали і продовжують трудову діяльність).

З одного боку, існує схожість уявлень учнівської, студентської та працюючої молоді про життєвий успіх, детерміноване схожими умовами формування певної соціальної групи. З іншого – існує і специфіка уявлень учнівської, студентської та працюючої молоді про життєвий успіх. За на-

шими спостереженнями, маємо підстави стверджувати, що уявлення учнів ПТНЗ, при спільності вікових характеристик, мають суттєві відмінності від учнів загальноосвітніх шкіл.

Вважаємо, що зміна характеристик домінуючого виду діяльності учнів визначає ступінь їх соціальної зрілості – самостійності в досягненні життєвого успіху і відповідальності за власні досягнення або поразки у майбутній професійній діяльності.

Зміна таких суб'єктивних факторів як потреб і ціннісних орієнтацій детермінує усвідомлене або неусвідомлене прийняття референтних груп, з якими учні загальноосвітньої школи і учні ПТНЗ порівнюють свої досягнення.

Зміна системи цінностей недавнього учня школи, а тепер вже учня ПТНЗ зумовлює, в свою чергу, ієрархію життєвих цілей, відповідних певному етапу розвитку особистості, реалізація яких і буде успіхом.

В цілому, слід виділити таку позитивну тенденцію у свідомості та поведінці учнів ПТНЗ як орієнтація на індивідуалізм у досягненні успіху. Учні, більшою мірою, орієнтовані не на суспільні цінності (як це намагаються пропагувати педагоги), а на групові цінності – цінності певної референтної групи. Учні ПТНЗ відрізняє протест щодо норм, цінностей, установок, моделей поведінки дорослих, внутрішньогруповий конформізм та ін.

Сучасна молодь керується, насамперед, такими стереотипами, як «головне – ініціатива, підприємливість і пошук нового», «виділятися серед інших і бути яскравою індивідуальністю значно краще, ніж бути як усі», «для людини, насамперед, важлива оцінка свого особистого життя за власними індивідуальним критеріям» [2].

Формування в учнів ПТНЗ уявлень про професійний успіх вимагає створення суб'єктами освітнього процесу педагогічних умов, необхідних для підвищення ступеня суб'єктності майбутнього робітника за допомогою розкриття його потенційних можливостей та активізації внутрішніх особистісних ресурсів, що сприяє успішному професійному самовизначенню, проектуванню та реалізації особистої професійної перспективи в майбутньому.

Успішному формуванню уявлень про професійний успіх сприяє сукупність наступних педагогічних умов:

– настановчих, що включають зміни у ціннісних орієнтаціях і розуміються як дотримання принципів діяльнісного опосередкування, особистісно-орієнтованої взаємодії та диференційованого підходу до учнів,

принципу консолідації ресурсів суб'єктів освітнього процесу та діалектичного принципу розвитку;

– процесуально-проектувальні та суб'єктно-перетворюючі умови, що припускають розробку моделі педагогічного супроводу учня, і відображають зміст і логіку формування у нього уявлень про майбутню професійну кар'єру;

– інструментально-технологічні, які передбачають застосування в процесі педагогічного супроводу формування у майбутнього робітника уявлень про професійну кар'єру за допомогою розвивальних і евристичних технологій.

Модельований процес педагогічного супроводу формування в учня уявлень про професійний успіх в процесі життєвого і професійного самовизначення розглядається нами як сприяння у розкритті його потенційних можливостей та ресурсів і висвітлений у вигляді відкритої педагогічної системи, яка передбачає здійснення різноманітних видів і форм діяльності суб'єктів у спеціально організованому соціальному і освітньому просторі в процесі профорієнтаційної взаємодії, професійної підготовки і професійного становлення.

Реалізація відповідних педагогічних умов відкриває можливість для виникнення такого позитивного явища в молодіжному середовищі як здатність у власних уявленнях не тільки адаптуватися до існуючих моральних і матеріальних цінностей, а й створювати їх. Першим поштовхом може стати обговорення з учнями такого, наприклад, тексту:

«Людину з великою кількістю грошей можна вважати багатою людиною. Але чи дійсно це успішна людина?

Кожна людина ставить перед собою мету і прагне її досягнення. Досягнення бажаної мети в житті – це і є успіх. Людина, яка не має мети в житті і не прагне її досягнення, не може стати успішною людиною. Вона може бути багатою, бідною, здоровою, слабкою або якою завгодно, але не може стати успішною.

Поставити перед собою мету – завдання не складне. Але, досягти її – це значно складніше!

Щоб бути успішною людиною, багатства і здоров'я недостатньо. Людина повинна бути психічно і фізично підготовленою до досягнення мети. Навіть бідна людина може стати успішною, якщо вона досягає того, чого хоче. Успішна людина має бути розумною, терплячою і здатною досягти бажаної мети. Все це є не у всіх людей. Лише деякі володіють такими спеціальними здібностями. Загалом, вчені називають успішними осіб,

які мають величезне терпіння, гарний розум, фізично підготовлені і мають можливості для досягнення бажаного. Але деякі люди не в змозі досягти своєї мети. Не раз чуємо як сьогодні говорять: «Гроші вирішують багато питань». Абсолютно вірно, але і без них багато людей стали успішними.

Той, хто робить постійні зусилля на шляху досягнення своєї мети і просувається до успіху – той стає успішною людиною. Він стає нею вже тоді, коли він думає, що потрібно для досягнення мети. Надія є ще одним фактором. Деякі люди іноді знаходяться на межі досягнення успіху, але, зрештою, не досягають його. Відсутність надії призводить до поразки. Великий вчений сер Томас Алва Едісон після тисячі зусиль став успішною людиною. Він вирішив винайти лампочку і він зробив це на своєму тисячному зусиллі. Він намагався дев'ятсот дев'яносто дев'ять разів. Якби він відмовився від досягнення своєї мети, у нас могло б не бути цього його винаходу. Знімаю перед ним капелюха! Щоб бути успішною людиною, щоб насолоджуватися успіхом, потрібно зробити все, що потрібно від людини. Використовувати кожну мить життя. У результаті ми досягаємо успіху. Час іде...».

Після обговорення такого тексту, є сенс запропонувати учням або написати невеличкий твір «Моя ідея успішної людини», або відповісти на запитання, які вони самі для себе оберуть, але не менше десяти:

Як Ви розумієте вислів «успішна людина»?

Що означає успіх особисто для Вас?

Пригадайте Ваші особисті успіхи. Назвіть їх.

Хто серед Ваших знайомих має значні успіхи? Чому ?

Яким був Ваш останній успіх? Коли це відбулося?

Якими якостями відрізняється успішна людина, а якими рисами характеризують невдах?

Чи є різниця між життєвим і професійним успіхом? Обґрунтуйте свою думку.

Які у Вас є риси характеру, що сприяють досягненню успіху?

Що перешкоджає Вам досягати ґрунтовних успіхів?

Які цілі Ви поставили перед собою на цей місяць?

Які цілі Ви поставили перед собою на цей тиждень?

Які цілі Ви поставили перед собою на сьогоднішній день?

Яких цілей Ви досягли за останній рік, останній місяць, останній тиждень, вчора?

Як можна зменшити вплив ззовні на здійснення Ваших планів ?

Чи допомагаєте Ви іншим людям досягати успіху? (Кому саме, яким чином?)

У подальшому учні будуть намагатися самотійно висловлювати думки щодо своїх уявлень про професійний і життєвий успіх. Це надає привід для подальших бесід і сприяє позитивним змінам в їх уявленнях, а відповідно і цілеспрямованих діях щодо самовизначення і професійного самовдосконалення.

Список використаних джерел:

1. Анисимов С.Ф. *Духовные ценности: производство и потребление* / С. Ф. Анисимов. – М. : Мысль, 1988. – 255 с.
2. Гаврилюк В.В., Трикоз Н.А. Динамика ценностных ориентаций в период социальных трансформаций / В.В Гаврилюк, Н.А. Трикоз // Социс 2002. – № 1. – С. 98.
3. Гулыга А.В. Принципы эстетики. / А.В. Гулыга – М.: Изд-во политической литературы, 1987. – 286 с.
4. Диденко В.Д. Искусство. Духовная культура. Философия. / В.Д. Диденко – Алма-Ата, 1990. – 199 с.
5. Карпенко З.С. Аксіологічна психологія особистості. / З.С. Карпенко – Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2009. – 512 с.
6. Орлов Б.В., Эйнгорн Н.К. Духовные ценности: проблема отчуждения. / Б.В. Орлов, Н.К. Эйнгорн – Екатеринбург, 1993. – 397 с.
7. Риккерт Г. Философия жизни / Г. Риккерт – К.: Ника-Центр, 1998. – 512 с.
8. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 367 с.
9. Экзюпери де С. Ночной полёт. Планета людей / Повести: Пер. с франц. – М.: Госполитиздат, 1957. – 200 с.
10. Ясперс К. Смысл и назначение истории: Пер. с нем. 2-е изд. – М.: Республика, 1994. – 527 с. (Мыслители XX в.).

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИРОБНИЧОГО ПЕРСОНАЛУ НА ПІДПРИЄМСТВІ

Висвітлено питання внутрішньофірмової підготовки виробничого персоналу. Охарактеризовано явище професійної підготовки персоналу компанії на виробництві, розглянуто психолого-педагогічні аспекти корпоративного навчання та умови, які сприяють швидкому засвоєнню й використанню набутих знань та навичок на робочому місці.

Ключові слова: професійний розвиток, внутрішньофірмова підготовка, виробничий персонал, професійні знання та навички.

Освещены вопросы корпоративной подготовки производственного персонала. Охарактеризовано явление профессиональной подготовки персонала компании на производстве, рассмотрено психолого-педагогические аспекты корпоративного обучения и условия, которые способствуют наиболее быстрому обучению, а также использование приобретенных знаний на рабочем месте.

Ключевые слова: развитие, внутрифирменная подготовка, производственный персонал, профессиональные знания и навыки.

The article deals with the issue of corporate training of labor force and its main aim is to give the characteristic of professional training of a company's personnel. Corporate training is considered as important means of the development of human resources potential, keeping up a company's competitiveness. The author reveals psychological and pedagogical aspects of this type of training. The motivation for acquiring skills and knowledge, environmental circumstances for using these skills at the working place are of particular interest. Attention is paid to the support from the teaching personnel and colleagues and incentives from the employer to motivate workers for their lifelong professional development.

Keywords: professional development, internal compliance training, production staff, professional knowledge and skills.

Останні два десятиріччя продемонстрували підвищену увагу дослідників до питання корпоративної підготовки, яка перетворилась на важливу умову конкурентоспроможності підприємств. Сьогодні працедавці відчують необхідність підвищувати професіоналізм працівників. Постійні зміни у бізнес-оточенні змушують керівників та власників компаній знаходити шляхи як підготувати та зберігати «працівників знань» тому, що кваліфікованих працівників важко знайти та дорого найняти. І якщо в минулому це розглядалось як діяльність і обов'язок, то нині внутрішньофірмова підготовка – умова ефективного функціонування компанії.

Питання професійного навчання дорослих на виробництві є багатоаспектним і міждисциплінарним. Сучасне виробництво потребує фахівців широкого профілю, які б могли володіти кількома суміжними професіями.

Професійне навчання на виробництві спрямоване на підвищення якості професійного складу працівників підприємств, формування у них високого рівня професіоналізму, майстерності, сучасного економічного мислення, вміння працювати за нових економічних умов, забезпечення високої продуктивності праці та ефективної зайнятості. Воно є одним з важливих заходів активної політики зайнятості населення і виступає засобом досягнення стабільного економічного зростання, активно впливає на профілактику масового безробіття з-поміж зайнятих працівників, забезпечує збереження і розвиток трудового потенціалу суспільства. Крім того, у професійному навчанні на виробництві відбувається найбільша взаємодія науки, освіти і виробництва [1, с. 8–10].

Загальні питання особливостей внутрішньофірмової підготовки вивчали зарубіжні учені С. Браун, М. Рейч, Д. Файнголд, К. Вагнер, Дж. Масон, Л. Мітчел, М. Аокі, Р. Доре, П. Остерман, Р. Райдін, Дж. Мортімер, Дж. Вуд, Р. Селла, Д. Тарсфілд, Б. Келтнер, С. Ллойд та інші. Сучасні дослідження внутрішньофірмової підготовки спрямовані на вивчення різноманітних чинників, які впливають на розвиток людських ресурсів в компаніях, висвітлення особливостей процесу набуття спеціальних знань шляхом неформальної підготовки на робочому місці, розумінню процесу активізації набутих знань та навичок під час виробничого процесу. Деякими дослідниками були зроблені спроби виявити взаємовідношення між розвитком людських ресурсів та покращенням у діяльності компанії (Р. Свансон, А. Еллінджер, Янг, С. Хаутон, М. Ван дер Клінк, М. Хоекстра).

На сьогодні в Україні здійснено чимало досліджень спрямованих на вивчення можливостей підвищення конкурентоспроможності вітчизняних підприємств за нових економічних умов. Зокрема, шляхи запровадження організаційно-економічних механізмів розвитку персоналу, в яких людський розвиток розглядається як чинник економічного зростання досліджував І. Кочума; теоретико-методичні проблеми підвищення інноваційного потенціалу підприємств та активізації інноваційної праці за рахунок відповідної організації і використання людських ресурсів на підприємствах різних галузей промисловості були розглянуті В. Кір'ян, Л. Коваль, О. Козиревою. Рекомендації щодо удосконалення механізму реалізації та розвитку інноваційних методів професійного навчання економічно активного населення були розроблені І. Заюковим; теоретичні і методичні засади регулювання якості робочої сили та праці Н. Шульгою, В. Кравченко; Т. Синиця розглянув шляхи вдосконалення формування та використання

трудового потенціалу промислового підприємства.; В. Решетов, О. Дрожанова присвятили роботи вивченню ціннісно-мотиваційних чинників ставлення до праці робітників промислових та малих підприємств; О. Попов, З. Магамедемінова, В. Цесарук розглядають управління трудовими ресурсами як складову конкурентоспроможності промислового підприємства.

Зазначимо, що незважаючи на існуючі концептуальні засади і теоретичні розробки питань внутрішньофірмової підготовки, чимало її проблем залишаються невисвітленими. Усвідомлення того, що вдосконалення професійних навичок людей стає запорукою економічного прогресу, спрямовує дослідження у вітчизняній науці, головним чином, на економічні аспекти внутрішньофірмової підготовки, залишаючи поза увагою психолого-педагогічні питання професійної підготовки виробничого персоналу на підприємствах.

Метою нашої статті є виявлення сутності та особливості професійної підготовки персоналу на виробництві, психолого-педагогічних аспектів внутрішньофірмової підготовки та виявленню сприятливих умов для оволодіння працівниками важливими для компанії компетенціями для їх використання на робочому місці.

Оскільки професійний розвиток є необхідним для підтримки та підвищення ефективності професійної діяльності виробничого персоналу сучасності, підприємства визнають важливість оновлення педагогічних, навчальних стратегій та засобів передачі інформації у внутрішньофірмовій підготовці. Зарубіжні учені вважають, що «ми нині знаходимося у ері знань, яка відрізняється своєю складністю, розмаїттям пріоритетів, високим рівнем можливостей. Це особлива ера, в якій найбільш цінним товаром є знання. Важливість не в тому, як ми одержуємо інформацію, а в тому, як ми навчаємось її постійно відбирати, осмислювати, контекстуалізувати, накопичувати та використовувати в роботі» [11].

У сучасному світі витрати на збереження кваліфікованого виробничого персоналу за умов його навчання та забезпечення соціальних гарантій нижче ніж витрати на те, щоб замінити працівника іншим (М. Барріер). С. Соломон зазначає, що неперервна професійна освіта – не є більше даниною моді, як було раніше; нині це основна вимога підприємств, важливість якої важко переоцінити [8, с. 5]. На думку С. Лачніт, причиною, з якої компанії забезпечують професійну підготовку своїх працівників є переконання, що вони посилюють компанію економічно, а підготовка персоналу запобігає плинності робочої сили [3, с. 3].

З початку 1960-х рр. минулого століття питання цінності знань працівників для ефективного функціонування компаній почало привертати все більше уваги, у всьому світі посилилась зацікавленість у підготовці персоналу шляхом неформальної освіти на підприємстві. Якісне навчання виробничого персоналу компанії необхідне для розвитку і підтримки його кваліфікації на високому рівні [7, с. 10]. Оскільки в сучасному світі основну увагу перенесено з виробництва матеріальних цінностей до сфери послуг та галузі інформації, «знання та людський досвід все частіше визнаються важливим джерелом створення матеріальних та нематеріальних цінностей». Особливої актуальності це питання набуває з урахуванням терміну «суспільство знань», визначальним характеристикам якого присвячено чимало робіт теоретиків соціально-економічної галузі. У цей період з'являються рекомендації щодо майбутнього напрямку розвитку підприємств, щодо перетворення корпоративного інтелектуального капіталу у важіль свого розвитку. (Дж. Квін, П. Андерсон, С. Фінкелштейн). Більшість дослідників аспектів функціональної діяльності організацій погоджуються з визначальною роллю людини, її знань та навичок в корпоративній системі. М. Кроссан заявляє, що галузі інтелектуального капіталу, корпоративного навчання мають однакову основу, а саме, розуміння важливості знань для майбутнього успіху компанії [2, с. 514].

Таким чином, в дослідженнях науковців останньої чверті минулого століття корпоративна підготовка все більше трактується як критичний чинник продуктивності підприємств, зниження рівня плинності робочої сили, створення ефективного внутрішнього ринку праці. Знання перетворюються на головний ресурс організації [6, с. 191]. Компанії зосереджують увагу на аналізі результатів власної діяльності та намагаються знайти шляхи покращення цих результатів. На думку М. Мулдер, У. Ніхоф, Р. Брінкерхоффа корпоративна підготовка робить значний внесок в ефективне виробництво, тому вона повинна одержувати багато уваги, мати високий статус та достатнє фінансування [8, с. 4]. К. Воткінс зазначив, що існує підвищена потреба у навчанні на робочому місці, причому увага повинна приділятися неформальному, самостійно-спрямованому навчанню. В. Марсік, М. Волп визначили неформальне навчання як навчання в більшості не інструктоване, експериментальне та не інституційне [10, с. 650].

У проаналізованих роботах нами приділялась увага важливій тенденції – інтеграції основної ролі компанії (виробництва продукції) з функцією розвитку працюючого в ній виробничого персоналу. Організація – це формально структурована соціальна єдність з визначеними межами, яка

включає всі елементи індивідуального та групового рівнів, з багаторівневою організаційною діяльністю. Автори, які займались корпоративним навчанням вважають, що процес навчання в організації проводиться відповідно до діяльності організації на ринку збуту та процесу виробництва, він спрямований на організаційну пам'ять – важливу складову продуктивності. На думку Д. Шона, Дж. Волш, Дж. Унгсон, К. Воткінс, В. Марсік виробництво та навчальний процес є посередниками між продуктивністю та кінцевим результатом – продукцією компанії. С. Фішер описує процес навчання в організації як паралельний процес виробництва на трьох рівнях (індивідуальний, груповий та організаційний), але функціонуючих у протилежно спрямованих напрямках (виробництво спрямоване від працівника до кінцевого продукту виробництва, а навчання – від продукції до працівника) [5, с. 498].

Під впливом появи та розвитку поняття «суспільство знань», «економіка знань» з'являється термін «компанія знань», «компанія, яка навчається», для якої неперервна освіта працівників на індивідуальному, груповому та організаційному рівні перетворюється на ключову концепцію їх успіху. За проаналізованими матеріалами до основних характеристик такої компанії ми можемо віднести: сприятливий до індивідуального та колективного навчання клімат, (помилки розглядаються як елементи навчального процесу, що надає додаткову можливість навчатись); широкий та необмежений доступ до будь-якої інформації; виховання бажання постійного вдосконалення; інтеграція навчання у виробничий процес; створення сприятливих умов для діалогу учасників навчального та виробничого процесів.

Хоча внутрішньофірмова підготовка частіше виступає об'єктом досліджень протягом довгого періоду часу, аналіз визначень дозволяє говорити про велику кількість різноманітних поглядів та відсутність консенсусу щодо природи цього феномену. Тим не менш, кожне визначення підкреслює важливу роль людини в цьому процесі. Всі автори погоджуються, що корпоративне навчання – це багаторівневий феномен, результатом якого є зміна у «стані системи». На думку Р. Дафт, К. Веік, організації демонструють комунікативну модель взаємодії індивідуумів, і тому навчання в компанії залежить, більшою мірою від здібності використовувати взаєморозуміння. Н. Діксон, С. Фіол, Е. Невіс в своїх дослідженнях основну увагу приділяють результатам роботи компанії та її ефективності, підкреслюють те, що внутрішньофірмова підготовка забезпечує виживання та успіх компанії [2, с. 514].

Як показав проведений аналіз, дослідження внутрішньофірмової підготовки спрямовувались на виявлення її сутності або чинників впливу на процес набуття знань. Дж. Бекер вперше підкреслив існування двох типів підготовки на робочому місці, які набували подальшого розвитку у роботах авторів: загальна підготовка як корисна в будь-якій фірмі і якою можуть скористатись інші компанії; спеціальна, з метою покращення професійної діяльності працівника у певній компанії. Таким чином, людський капітал, що був вихований шляхом специфічної підготовки є унікальним для даної компанії.

Наше дослідження дозволяє зробити висновок, що всі науковці, які займались питанням внутрішньофірмової підготовки розглядають навчання як компонент професійної діяльності. Д. Колб у 1984 році представив емпіричну модель корпоративного навчання, в якій навчання виступає як процес набуття досвіду, в якому людина зустрічається з новою ідеєю, розмірковує над нею, над наслідками діяльності, порівнює з тим, що вже відомо, випробовує у реальній ситуації і потім формулює нову теорію дій або переглядає існуючу.

Д. Шон (1983) описує прагматичне використання знань професіоналами та вирішення проблем на робочому місці у моделі «роздуми у дії». За цією моделлю, процес має стадії оцінювання ситуації, випробування власного досвіду, перевірка результатів, переоцінка попередніх уявлень, яка приводить до іншого результату. Прийняття рішень, завдяки орієнтації на дію, забезпечує можливість набуття досвіду, одержання якого і є неформальне навчання. А. Мамфорд зазначив, що робота забезпечує досвід з якого складається навчання на робочому місці; Д. Колб та Е. Селл описали циклічний процес навчання шляхом рефлексії; Дж. Мезіров визнав рефлексію як складову навчання, причому дії та рефлексія відбуваються одночасно. На його думку, шляхом критичної рефлексії формується новий погляд на проблему; Е. Селл основну увагу приділяв змінам у мисленні як результату навчання, у той час як Дж. Мезіров та А. Мамфорд розглядали дії як безпосередній результат навчання. Також цьому питанню присвячені роботи Р. Поелл, Ф. Ван дер Крог, Ван дер Клінк Закер та інших [10, с. 648].

Можна говорити про те, що у намаганні компанії покращити роботу працівників шляхом професійної підготовки, навчальні програми виконують функцію механізму трансформації знань та запровадження технологічних навичок. Е. Холтон вважає найбільш важливим у галузі розвитку людських ресурсів процес оцінювання інтервенцій з процесу оптимізації використання знань та запропонував модель для оцінювання програм.

Внутрішньофірмова підготовка має специфіку, і чимало досліджень присвячено виявленню особливостей навчального процесу, понять пов'язаних з ним, котрі також потребують міждисциплінарного підходу. Особливу увагу привертає питання активізації набутих знань на робочому місці. За Дж. Філліпс активізація знань – це неперервний процес використання учнями знань та навичок, набутих під час навчання у виконанні професійних або індивідуальних, організаційних, соціальних обов'язків. Т. Болдвін, Дж. Форд вважають, що активізація знань відбувається під впливом таких чинників, як дизайн навчальних програм, персональні риси учнів, особливості робочого місця, які значно впливають на результати навчання.

Аналіз літератури з цього питання дозволяє зробити висновок про важливість умов робочого місця, завдяки яким навички, набуті під час внутрішньофірмової підготовки, найбільш повно використовуються у роботі, а також чинників, які сприяють або знеохочують працівників від використання набутих знань та вмінь. Дизайн робочого місця є важливою умовою забезпечення кращих можливостей для виконання роботи, і впливає на здібність працівника використати набуті під час підготовки знання [9, с. 11]. Крім того, значну роль у цьому процесі відіграє супервізор, основним завданням якого є оптимізація здібності працівника використовувати набуті знання [4, с. 3]. Це дозволяє зробити висновок, що основне завдання педагогічних працівників у внутрішньофірмовій підготовці полягає в усвідомленні слухачем власних здібностей виконувати нове завдання, яке повинне посилюватись вірою в зусилля педагога подолати проблеми. Таке переконання сприяє повільному та ефективному процесу набуття нових навичок.

Вважаємо, що психологічні аспекти забезпечення ефективності внутрішньофірмової підготовки потребують подальшого дослідження. Індивідуальна діяльність працівника знаходиться під впливом таких чинників, як мотивація, індивідуальне ставлення, умови активізації знань. Р. Ное назвав умови використання знань на робочому місці, як неформальну соціальну підтримку від колег, адміністраторів, фасілітаторів-педагогів, технологічних змін, надання підтримки у вигляді часових та матеріальних ресурсів [12, с. 317–318].

Процес використання набутих знань на робочому місці є складним процесом на який впливають персональні якості того, хто навчається, інструкційні та оточуючі чинники. Проведене дослідження дозволяє зробити висновок про необхідність виявлення перешкод для використання

знань на робочому місці, чинників для покращення професійної діяльності. Важливим є дослідження індивідуальних відмінностей працівників, які впливають на ступінь оволодіння знаннями. Вважається, що адаптивність до оточення, в якому працює людина, задоволення від роботи та мотивація працівників забезпечують ефективність розвитку людських ресурсів (Дж. Шеренс, Р. Боскер, А. Вогнам). На думку І. Голдстейн та Р. Ное, «мотивація навчатись, використовувати знання на під час роботи, забезпечення адекватного оцінювання попереднього досвіду та етапів розвитку має позитивний вплив на участь працівника у заходах з його професійного розвитку» [10, с. 720].

Процес використання набутих під час професійної підготовки знань та навичок є достатньо складним та відбувається під впливом різноманітних чинників. Ефективна професійна підготовка можлива за умов дотримання низки психолого-педагогічних аспектів, зокрема ефективної діяльності супервізорів професійної підготовки, використання навчальних програм, розроблених відповідно до завдань на індивідуальному та організаційному рівнях, сприятливого оточення на робочому місці у формі підтримки та забезпечення мотивації до професійного розвитку персоналу компанії.

Список використаних джерел

1. Ничкало Н. Г., Професійна педагогіка у контексті розвитку людського капіталу // Ничкало Нелля Григорівна/ Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми № 23, 2010. – С. 2 – 15.
2. Arnett. C. R. Performance perspective synthesizing intellectual capital, knowledge management and organizational learning. / (Ed. Aliaga O. A.) Academy of human resource development (AHRD) conference proceedings (Tulsa, Oklahoma, February 28 – March 4, 2001). V.1 – 2. Baton Rouge, LA, 2001. – P. 514 – 521.
3. Brown B.L. Return on investment in training. Myths and realities. ERIC clearinghouse on adult, career, and vocational education, Columbus, OH. Office of educational research and improvement, Washington, DC. – 2001. – 4 p.
4. Cromwell S. E., Kolb. J. A. The effect of organizational support, management and peer support on transfer of training / 2002 AHRD Conference «Transfer of learning» Symposium 22, Honolulu, Hawaii, February 27 – March 3, 2002. – P. 3 – 10.
5. Fisher. S. R. A multilevel theory of organizational performance: seeing the forest and the trees. / (Ed. Aliaga O. A.) Academy of human resource development

- (AHRD) conference proceedings (Tulsa, Oklahoma, February 28 – March 4, 2001). V.1 – 2. Baton Rouge, LA, 2001. – P. 498 – 505.
6. Hernandez. M. The impact of the dimensions of the learning organization on the transfer of tacit knowledge process and performance improvement. / (Ed. Aliaga O. A.) Academy of human resource development (AHRD) conference proceedings (Tulsa, Oklahoma, February 28 – March 4, 2001). V.1 – 2. Baton Rouge, LA, 2001. – P.189 – 196.
 7. Information technology training: practices of leading private sector companies. General accounting office, Washington, DC. – 2003. – 69 p.
 8. Kritsonis W. A., Smith Y. E. The Differences in Professional Development WithCorporate Companies and Public Education Doctoral forum / National journal for publishing and mentoring doctoral student research, Houston, Texas, V. 3, N. 1, 2006. – P. 1 – 6.
 9. Kupritz V. W., Reddy T. Y. Theimpactofworkplacedesignontrainingtransfer. / 2002 AHRDConference «Transferoflearning» Symposium 22, Honolulu, Hawaii, February 27 – March 3, 2002. – P. 11 – 18.
 10. Poell R. F., Van der Krogt F. J. Workplace learning reviewed: confronting the rhetoric with empirical research. / (Ed. Aliaga O. A.) Academy of human resource development (AHRD) conference proceedings (Tulsa, Oklahoma, February 28 – March 4, 2001). V.1 – 2. Baton Rouge, LA, 2001. – P. 648 – 655.
 11. Staron, M., Jasinski, M., & Weatherley, R. TAFE NSW ICVET 2006, Capability development for the knowledge era: Reculturing and life based learning. AVETRA Conference 2006, «Global VET: Challenges at Global, National and Local Levels.”from
http://www.icvet.tafensw.edu.au/ezone/year_2006/may_jun/research_capability_development.htm.
 12. Saylor P. R., Kehrhahn M. T. The influence of the implementation of a transfer management intervention on transfer of training. / (Ed. Aliaga O. A.) Academy of human resource development (AHRD) conference proceedings (Tulsa, Oklahoma, February 28 – March 4, 2001). V.1 – 2. Baton Rouge, LA, 2001. – P.317 – 324.

АКАДЕМІК ІВАН ЗЯЗЮН: ДУХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ І ЖИТТЄВА ПОЗИЦІЯ ОСОБИСТОСТІ

Розглядається психологічний зміст та наводиться авторське визначення поняття духовного потенціалу особистості, конкретизуються провідні ознаки духовно-особистісного підходу, який дозволяє поєднувати змістовий вимір духовності з функціональним. Висвітлюються основні диференційовані види життєвої позиції особистості. Аналізуються особистісні риси, духовний потенціал, життєва позиція та творчий доробок академіка Івана Зязюна як представника духовної еліти країни.

Ключові слова: особистість, духовний потенціал, життєва позиція, духовно-особистісний підхід, педагогічна майстерність.

Рассматривается психологическое содержание и приводится авторское определение понятия духовного потенциала личности, конкретизируются ведущие признаки духовно-личностного подхода, который позволяет соединить содержательное измерение духовности с функциональным. Представлены основные дифференцированные виды жизненной позиции личности. Анализируются личностные черты, духовный потенциал, жизненная позиция и творчество академика Ивана Зязюна как представителя духовной элиты страны.

Ключевые слова: личность, духовный потенциал, жизненная позиция, духовно-личностный подход, педагогическое мастерство.

The psychological meaning of the author's definition of the spiritual potential of the individual is considered. The major signs of spiritual and personal approach which allows to combine semantic dimension of spirituality with functional one are specified. The main types of the differentiated personality of life are presented. Personal traits and spiritual potential, lifestyle and creative achievements of Academician I. A. Zyazyun as a representative of the spiritual elite are analyzed.

Keywords: personality, spiritual potential, lifestyle, spiritual and personal approach, pedagogical skills.

Історія людства нараховує імена багатьох унікальних особистостей, однак для всіх, кому пощастило зустрічатися на своєму життєвому шляху з Іваном Андрійовичем Зязюном незаперечним є те, що ця людина виконувала величну місію, важливу як для оточення, так і для країни в цілому. Глибинна потреба в реалізації місії бути носієм Краси, Добра та Істини має витoki в духовному потенціалі особистості та втілюється у своєрідність життєвої позиції людини.

Духовний потенціал особистості є найвизначальнішою характеристикою людяності. Його наявність підносить особистість над усім тваринним світом і розглядається дослідниками як міра людської досконалості. Для дослідження духовного потенціалу доцільно використовувати окре-

мий духовно-особистісний підхід, який дозволяє враховувати наукові уявлення про духовність, її смислоутворювальні категорії, процес актуалізації і розвитку духовного потенціалу особистості [9]. Важливо, що духовно-особистісний підхід поєднує змістовий вимір духовності з функціональним. Змістовий вимір розкривається через включення таких смислоутворювальних філософських категорій як Краса, Добро, Істина, Любов; тоді як функціональний вимір – через актуалізацію вищих психічних функцій особистості (свідомості, самосвідомості та волі) у процесі розвитку її ідеалів, цінностей і смислів.

Реалізація духовно-особистісного підходу на методичному рівні має втілюватися у розробку методичних засобів та створення спеціального психодіагностичного інструментарію, спрямованого на вивчення духовного потенціалу особистості, зокрема, його прояву в емоційній та інтелектуальній сферах особистості, в її свідомості, самосвідомості та вольових актах, у поведінці та діяльності.

Носіїв духовного потенціалу академік І.А. Зязюн називав «духовною елітою суспільства». Вчений зауважував, що «незмінно перебуваючи у меншості, духовна еліта не зацікавлена зовнішніми успіхами і прагненнями виокремитися, звертаючи на себе соціальну увагу... Її талан полягає у неперервній, невидимій для суспільства, але завжди продуктивній інтелектуальній діяльності» [4, с. 33].

Безперечно, сам І.А. Зязюн був прикладом духовного подвижника, який присвятив життя щоденній праці на педагогічній ниві. Він надзвичайно переймався авторитетом сучасного вчителя, його педагогічною майстерністю, здатністю бути справжнім педагогом, що означає «вести за руку» свого вихованця.

Погляди і прагнення академіка І.А. Зязюна стали основою його життєвої позиції, яка поєднувала думки, слова та справи. Категорія «життєва позиція особистості» є предметом дослідження у психології, педагогіці, філософії та соціології. В узагальненому вигляді життєва позиція – це ідеали, переконання і цінності особистості, які концентрують у собі основоположні принципи її поведінки та діяльності [10]. Особливості життєвої позиції визначають мотиви діяльності, поведінки, рівень активності, а найголовніше – спрямованість особистості. Життєва позиція додає визначений соціальний і особистісний зміст тому, як і з якою ефективністю людина використовує свої здібності, знання та уміння.

Проблеми формування життєвої позиції особистості у різних аспектах досліджували К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, Е. Берн, Л. Божович, Р. Грановська, І. Макаров, В. Маркін, В. Панок, С. Прядко,

С. Рубінштейн, Л. Сохань, Т. Титаренко та ін. Вчені розглядали життєву позицію як внутрішнє настановлення, орієнтацію на певну лінію поведінки, що базується на світоглядних, моральних і психологічних якостях особистості та відображає її суб'єктивне ставлення до суспільства. Це, передусім, спрямованість інтересів особистості у провідних сферах життєдіяльності – у праці, спілкуванні, пізнанні.

Життєва позиція може бути активною і пасивною (В. Єфімов, В. Маркін, І. Хобта), конструктивною і деструктивною (Е.Берн) стосовно суспільних цінностей, явищ і проблем, духовною і бездуховною, віртуальною і маніпулятивною (С. Прядко), негативною і позитивною, егоїстичною і колективістською, гуманістичною і функціональною, моральною і аморальною тощо. Аналіз наукових поглядів дозволив узагальнити основні диференційовані види життєвої позиції особистості (рис. 1).

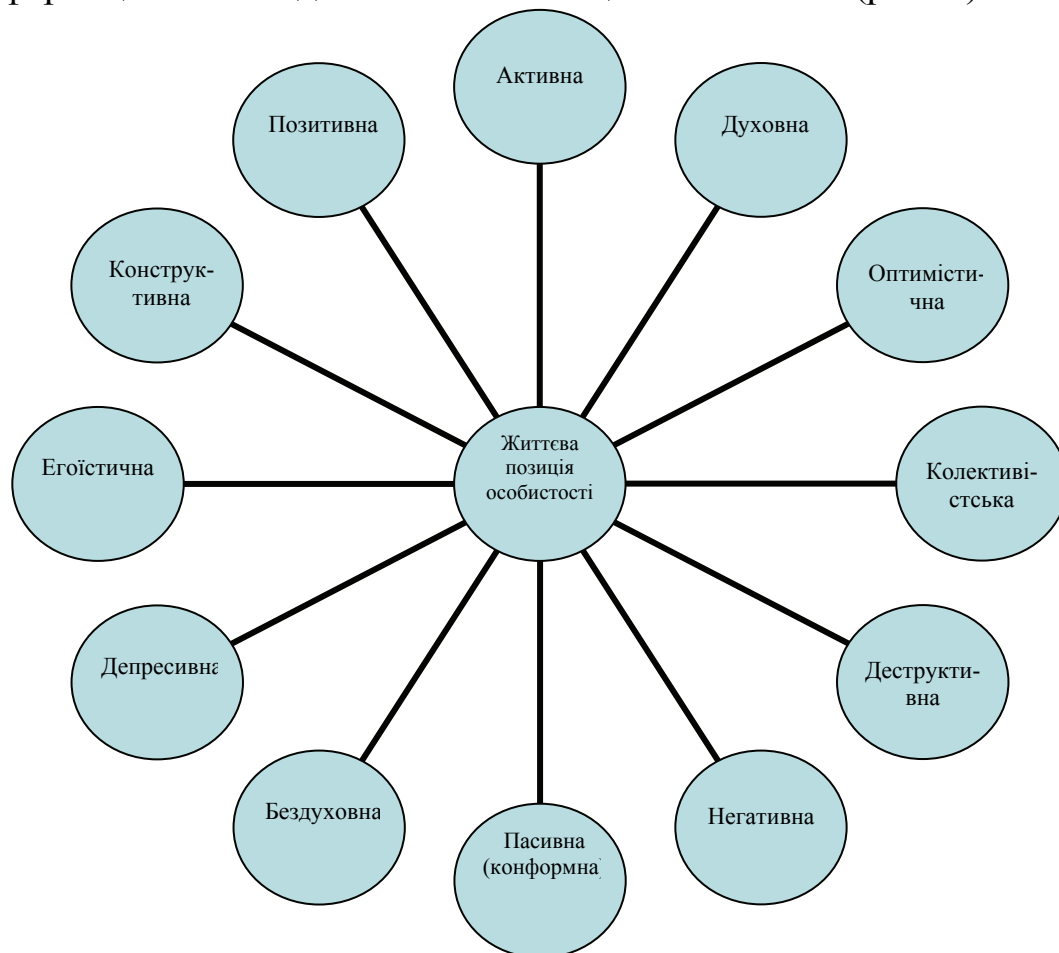


Рис.1. Основні диференційовані види життєвої позиції особистості

Розглянемо їх детальніше. До найбільш оптимальних для людини та суспільства відносять активну та конструктивну життєві позиції особистості.

Якщо ядро системи переконань становить конструктивна життєва позиція, то людина переконана в цінності своєї особистості, впевнена, що

вона гідна того, щоб її любили і приймали. Вона любить своїх батьків, знає, що вони гарні, добрі, чесні люди, яким можна довіряти. Подібне ставлення поширюється і на інших людей.

Ставлення І.А. Зязюна до свого роду можна оцінити за тим, з якою наснагою він відбудовував батьківську хату в с. Пашківка та зізнавався, що ніде не відчуває себе так добре, як на рідній землі.

Особливим було також його ставлення до співробітників, аспірантів і докторантів. Тут вчений сповідував принцип А.С. Макаренка: максимум довіри, поваги та максимум вимогливості, щоправда довіра та повага завжди переважали. Зокрема, коли треба було організувати виступ співробітників на одному з майданчиків Академії педагогічної майстерності, він звертався так: «Чи не погодились би Ви виступити разом з нашою командою вчених перед колективом навчального закладу»? Після такого звернення академіка годі було й думати про якісь свої справи чи шукати привід для відмови.

Людина з конструктивною життєвою позицією живе в гармонії із зовнішнім світом, для неї характерні продуктивна співпраця, позитивні відносини з людьми, прийняття, вміння дружити, психологічна адаптованість та успішність. Така людина вірна своїм моральним ідеалам і цінностям. Вона постійно розвивається, займається самопізнанням, вибирає оптимальні для неї методи особистісного зростання і працює над собою.

У цьому плані багато хто може згадати душевні бесіди з І. А. Зязюном у його кабінеті в Інституті, де важко було знайти місце, вільне від книжок. У стосунках з людьми для філософа важливим були не посади та звання, а жива оригінальна думка, творчий пошук, духовна спрямованість особистості. Саме тому, з кожним роком кількість однодумців І.А. Зязюна зростала.

Вчений не утомлювався повторювати своїм учням прості життєві істини: «Пишіть кожен день хоч по дві сторінки, як це роблю я. Нехай Ваш захист не стане на заваді особистісному розвитку. Сьогодні захистився – завтра працюй і йди далі».

На протилежність активній і конструктивній, пасивна (конформна) життєва позиція особистості спрямована на підкорення оточуючому світу і формується в силу різних обставин: неприйняття, відштовхування, презирства, байдужості з боку батьків та значущих дорослих.

Деструктивна життєва позиція проявляється у невпевненості у собі, у знеціненні власної особистості, зневірі у близьких та оточуючих людях, призводить до психологічної дезадаптованості та неуспішності.

Особливе значення для реалізації духовного потенціалу особистості має духовна життєва позиція, яка проявляється у ствердженні та примноженні духовних цінностей Краси, Добра, Істини, відшуканні духовних смислів існування людини та людства.

Мабуть усім, хто захищався у спецраді, де головував І. А. Зязюн запам'яталися на довгі роки його слова: «Ми Вам зробили Добро. Йдіть і робіть Добро далі». Ця настанова, що передавалася від серця до серця у хвилини найбільшого емоційного піднесення дисертанта, закарбовувалася як життєвий дороговказ.

Усім відомими були прояви естетичної спрямованості І.А. Зязюна: любов до народної пісні, участь у хорі «Калина», безліч заходів в Інституті педагогічної освіти і освіти дорослих, у яких директор виступав не тільки як глядач, але й нерідко заспівував разом з артистами.

Прагнення ж до пізнання Істини, відстоювання правди та справедливості відображено не тільки у життєвих подіях, але й у величезному науковому доробку, яким І.А. Зязюн збагатив сучасну психолого-педагогічну науку. Останніми роками вчений особливо активно виступав проти «бездітної педагогіки», досліджував психопедагогіку, намагався привернути увагу до реальної педагогічної дії, яка поєднує учня та вчителя (4, 5, 6, 7). На його робочому столі в маленькому кабінеті в с. Пашківка залишилася книга Г. Олпорта «Психологія індивідуальності».

Розглядаючи різні життєві позиції, не можна обминути оптимістичну, яка характеризується особливою емоційною забарвленістю. Оптимістична життєва позиція проявляється у впевненості на краще, налаштованості на позитивні зміни, почутті гумору. У різних життєвих ситуаціях І.А. Зязюн не тільки не втрачав оптимізму, але вмів мудрим словом надихнути людину на подолання перешкод, віднаходження кумедної сторони складної ситуації. За це його любили та поважали друзі. Незабутніми залишаються його крилаті вислови «Мовчить, як наш радіовузол...», «Не було, немає і не треба...» тощо.

Зустрічаючи на своєму життєвому шляху людей-носіїв егоїстичної, депресивної, бездуховної, пасивної, негативної і деструктивної життєвих позицій І.А. Зязюн впливав на них, передусім, власною духовною спрямованістю, особистісною харизмою, але ніколи не позбавляв при цьому права на вибір і власне волевиявлення.

Незважаючи на те, що існують різні погляди вчених на процес становлення життєвої позиції особистості, однак спільним є твердження, що відповідальність за вибір цієї позиції залишається за самою людиною.

Список використаних джерел:

1. Войно-Ясенецкий В.Ф. О духе, душе и теле / В. Ф. Войно-Ясенецкий // Философские науки. – 1998. – № 1. – С. 143–150.
2. Гегель Г.В. Феноменология духа: собр. соч.: [в 14-ти т.] / Г.В. Гегель: – М.: Соцэкгиз, 1959. – Т.4. – 440 с.
3. Гегель Г.В. Энциклопедия философских наук / Г. Гегель // [отв. ред. Е. П. Ситковский]. – М.: «Мысль», 1977. – Т. 3: Философия духа. – 471 с.
4. Зязюн І.А. Духовна еліта у суспільстві: інтелігентність і громадянськість / Іван Зязюн // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: зб. наук. пр.: [у 2-х ч.] / за ред. Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО, О. Г. РОМАНОВСЬКОГО; НТУ «ХПІ». – Х., 2003. – Ч. 1(5). – С. 32–42.
5. Зязюн І. А. Інтелектуально творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти // Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи. Монографія / За ред. І. А. Зязюна / – К. : Видавництво «Віпол», 2000. – С. 11-57.
6. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: Наук.-метод. посіб. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.
7. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність як мистецька дія: посіб. для вчителів / І.А. Зязюн // Рідна шк. – 1995. – № 7/8. – С. 31–50. – (Книжка в журналі).
8. Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды / [Пер. с англ. Л. В. Трубицыной и Д. А. Леонтьева]; под общ. ред. Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2002.
9. Помиткін Е. О. Психологічна діагностика духовного потенціалу особистості : посібник / Е.О. Помиткін. – Кіровоград : Імекс–ЛТД, 2013. – 144 с.
10. Помиткіна Л.В. Теоретичні підходи до становлення життєвої позиції особистості / Педагогічна майстерність як система професійно-мистецьких компетентностей: Матеріали звітної наук. конф. Ін-ту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України за 2009 р. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2010. – С. 102–104.
11. Професійна освіта: ціннісні орієнтири сучасності: зб. наук. праць / за заг. ред. І.А.Зязюна; Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України. – К.; Харків: НТУ «ХПІ», 2009. – 472 с.
12. Психологічні засади розвитку духовної культури педагогічного персоналу: посібник / за ред. Е.О. Помиткіна, З.Л. Становських. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. – 174 с.

ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВА САМОРЕГУЛЯЦІЯ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГА

Розглядаються питання емоційно-вольової саморегуляції педагога в контексті його професійного розвитку та професійної діяльності. Розглядаються ситуації, які можуть викликати негативні емоційні стани, наводяться способи ефективної саморегуляції.

Ключові слова: професійний розвиток вчителя, саморегуляція, емоційно-вольова саморегуляція.

Рассматриваются вопросы эмоционально-волевой саморегуляции педагога в контексте его профессионального развития и профессиональной деятельности. Рассматриваются ситуации, которые могут вызвать негативные эмоциональные состояния, предлагаются способы эффективной саморегуляции.

Ключевые слова: профессиональное развитие учителя, саморегуляция, эмоционально-волевая саморегуляция.

The article deals with the emotional and will self-regulation in the context of a teacher's professional development. Situations that can cause the negative emotional states are examined. The methods of effective self-regulation are offered.

Keywords: a teacher's professional development, self-regulation, emotional and will self-regulation.

Більшу частину свого часу педагог присвячує навчанню та вихованню учнів. Успіх педагогічної діяльності залежить від багатьох факторів як зовнішніх, так і внутрішніх. Ця стаття присвячена проблемі емоційно-вольової саморегуляції педагога. Цілісні вимоги до вчителя передбачено Законом України «Про загальну середню освіту» [2].

На думку В. Ямницького, проблема професійного розвитку особистості знаходиться на перетині двох напрямів сучасної психологічної науки – психології розвитку та психології життєвого шляху особистості, чим і визначається важливість врахування онтогенетичних закономірностей розвитку особистості, розуміння того, що етап професіоналізації особистості безпосередньо пов'язаний з побудовою власного життєвого проекту (процесуальний аспект) та вибором спрямованості власної життєвої активності (змістовний аспект проблеми) [9].

За сучасних реалій проблема професійного розвитку посідає значне місце в наукових працях як зарубіжних (С. Балей, Л. Бандура, Д. Міллер, Д. Сьюпер, К. Чарнецькі та ін.), так і вітчизняних (Г. Балл, К. Гуревич, Є. Мілерян, В. Моляко, П. Перепелиця, К. Платонов, Б. Федоришин та ін.) дослідників.

Професійний розвиток розуміється вченими (Е. Зеєр, Є. Климов, Т. Кудрявцев, А. Маркова, М. Пряжніков, В. Сафін та ін.) як процес проходження людиною певних етапів, пов'язаних з віковими етапами розвитку людини: оптації, професійної підготовки, професійної адаптації, самореалізації, професійної зрілості, на кожному з яких формуються ті або інші психічні новоутворення, відбувається формування нових якостей професіонала, які забезпечують успішне виконання трудових функцій та створюють передумови для переходу суб'єкта на нову стадію розвитку [4].

Професійний розвиток є однією з категорій розвитку особистості та може простежуватися протягом усього життя; процесом професійних змін у поведінці та діях особистості; визначальним показником місця людини у поділі професій і людської діяльності; процесом об'єктивних змін, який можна спостерігати, досліджувати, описувати й аналізувати [6]. Професійний розвиток є організованим, контрольованим і суспільно оцінюваним; визначає відповідні «професійні форми» динамічної соціальної поведінки індивіда, місце індивіда у певній професійній групі; створює відчуття професійної totoжності і здійснених бажань. Проявляється професійний розвиток, головним чином, у професійних знаннях і вміннях, професійній зацікавленості, здібностях, мотивах діяльності, переконаннях, світогляді.

Важливе місце в сучасних дослідженнях Є. Климова, Л. Мітіної, Н. Пряжнікова, Є. Рогова посідає проблема професійного розвитку педагогічних працівників.

Л. Мітіна у межах концепції професійного розвитку педагога виділяє дві моделі його професійної діяльності: адаптивну та професійного розвитку. При першій педагог підпорядковує свою діяльність зовнішнім обставинам, певним соціальним нормам та вимогам. Поведінка такого педагога характеризується конформністю та пасивністю. При другій моделі вчитель усвідомлює відповідальність за все, що відбувається з ним, проявляє внутрішню активність, ставить цілі, накреслює шляхи їх досягнення, прагне до самореалізації [3, с. 8]. Саме друга модель є більш прогресивною, оскільки сприяє творчому осмисленню педагогом минулого досвіду та допомагає визначити шляхи удосконалення як власної особистості, так і підходів до використання нових форм та методів організації педагогічної діяльності.

Важливим для вчителя є оволодіння вмінням керувати власною поведінкою (через цілевизначення, планування, мобілізацію, стійку активність, оцінку результатів діяльності, рефлексію) та емоційними станами

(через розуміння власних емоцій, аналіз причин їх виникнення, вміння проявляти їх адекватним до ситуації способом; контроль або нейтралізацію небажаних емоцій). Від рівня досконалості процесів саморегуляції залежить успішність, надійність, продуктивність, результативність будь-якого акту довільної активності [1].

Проблему емоцій та емоційної регуляції досліджували Б. Додонов, Є. Ільїн, С. Рубінштейн, П. Симонов, О. Чебикін, волю і вольову регуляцію – М. Басов, Л. Виготський, В. Іванніков, В. Селіванов, цілісну емоційно-вольову саморегуляцію – М. Чумаков та інші.

До головних складових функціональної структури саморегуляції вчені відносять рефлексію наявного стану; уявний образ бажаного стану, актуалізацію відповідної мотивації, використання психорегулюючих засобів. Процес регуляції здійснюється при активній участі психічних процесів, ґрунтується на психічних властивостях особистості, наявності мотивації суб'єкта та особистісного смислу [5].

Саморегуляція є важливим аспектом педагогічної діяльності. Викладачі з досвідом вважають її однією з професійних якостей педагога. На жаль, близько 50 % вчителів мають труднощі в саморегуляції [7].

Педагогічна діяльність є емоційно напруженою. Це обумовлює важливість розвитку у вчителів емоційно-вольової саморегуляції. Необхідність емоційної саморегуляції виникає в ситуації зіткнення педагога з новою, незвичною, складною для нього проблемою, яка не має однозначного рішення або передбачає декілька альтернативних варіантів. Така ситуація може призводити до появи імпульсивних, необдуманих дій з боку педагога. Емоційна саморегуляція повинна включати як управління пізнавальними процесами, так і поведінкою, емоціями, діями і бути спрямована не на придушення негативних образів, а на зміну їх на такі, що стимулюють до позитивного та ефективного вирішення проблемної ситуації.

Розвинена здатність до емоційної саморегуляції допомагає долати стресові ситуації та дискомфортні емоційні стани, що зменшує ймовірність емоційно-стресових уражень органів і систем організму всіх учасників навчально-виховного процесу. Серед основних способів саморегуляції емоцій дослідники виділяють: розслаблення мимічної мускулатури, довільне впорядковане дихання, візуалізацію.

Так, якщо педагог відчуває емоційне напруження, він може виконати вправу, в процесі якої за схемою зворотного зв'язку спрацьовує механізм стабілізації психіки: подивитися на себе в дзеркало не поспішаючи і ува-

жно, а потім вольовим шляхом надати обличчю вираз, притаманний людині, яка перебуває в стані спокою та рівноваги.

При дії негативних чинників, що викликають емоційне напруження, педагогу важливо задати собі декілька запитань для самоконтролю: «Як виглядає моє обличчя?», «Чи не стиснуті мої зуби?», «Як я сиджу, стою? Де в тілі відчувається найбільша скутість?», «Як я дихаю?». Якщо педагог виявляє ознаки напруженості, йому варто довільно розслабити м'язи обличчя, використовуючи наступні формули: «М'язи обличчя розслаблені. Брови вільно розведені, чоло розслаблене. Розслаблені м'язи щелеп, рота. Крила носа опущені та розслаблені. Все обличчя спокійне і розслаблене».

Ще одним способом зміни емоційного стану є довільне впорядковане дихання. Для виконання цієї вправи, бажано зручно сісти, глибоко вдихнути, затримати дихання на 20–30 секунд і видихнути, повторити декілька разів (щоб «збити» прискорене дихання), встановити його спокійний ритм.

Таким чином, вольова регуляція є складовою довільного управління особистістю своєю поведінкою та діяльністю. Вона перешкоджає дезорганізуючій генералізації емоційного збудження, сприяє утриманню первинної мети; запобігає, долає або пом'якшує дію вже виниклої перешкоди, забезпечує баланс емоцій і розуму, врівноваженість об'єктивного і суб'єктивного в психічній діяльності людини.

До головних засобів емоційно-вольової регуляції відносять: прийоми самоорганізації, самомобілізації (самонавчання, самопереконавання, аутогенне тренування), переключення, відключення, самоконтроль тощо. Коротко зупинимось на деяких з них.

Сутність самоорганізації полягає в умінні організувати себе на роботу, виконання домовленостей, досягнення власних цілей. Для цього необхідна воля, що допоможе подолати лінощі, страхи тощо. До ефективних методів самоорганізації можна віднести наступні: інтенсифікація життя (чітке обмеження часу на виконання тієї чи іншої роботи); формування потрібних звичок (чітко сформулювати, чого треба навчитися, обрати необхідні для цього дії, повторювати їх протягом 21 дня); тайм-менеджмент (чітке планування майбутнього дня (справи обов'язково записуються, розподіляються за часом виконання; ввечері в особисту скарбничку фіксуються успішні дії та аналізуються причини неуспішності); привчання інших до порядку; спілкування та співпраця з організованими людьми.

Наступний прийом – самомобілізація (додаткова енергетизація), залежить від сили потреби, інтенсивності емоції, які переживає людина, від власне вольового зусилля та чіткої постановки завдання. Стан мобілізацій-

ної готовності передбачає самоналаштування на повну мобілізацію власних можливостей, потрібних саме для цієї діяльності. До прийомів самомобілізації Б. Смірнов відносить: підбадьорювання себе, самопереконавання, самонаказ, самозаборону тощо. Так, для більшої впевненості в собі, для самопідтримки, вчитель може проговорювати конкретні спонукальні вигуки, наприклад: «Тримайся!», «Не впадай у відчай – ти це зможеш!» тощо.

В процесі аутогенного тренування здійснюється самотренування методом самонавіювання з використанням слова, почуттєвих образів. В процесі аутогенного тренування важливо пам'ятати, що повторювати формули самонавіювання слід подумки, спокійно, без зайвої концентрації уваги та емоційного напруження. Пропонуємо декілька текстів для аутогенного тренування, що можуть бути використані вчителями:

1. «Дитячі жарти мене не дратують, а розважають (відчуйте це). Я легко долаю в собі відчуття нервовості і злості, коли хтось з дітей поводить себе не так, як мені би хотілось. Я відчуваю любов до учнів, навіть тоді, коли вони шумлять та не слухаються (відчуйте це)».

2. «Я спокійний. Я впевнено проводжу урок. Діти слухають мене. Я відчуваю себе вільно, я розкутий. Я добре підготовлений до уроку. Урок цікавий. Я знаю і бачу всіх дітей. Дітям цікаво зі мною. Я впевнений, добре володію собою. Маю гарний, бадьорий настрій. Мені цікаво навчати дітей. Учні поважають мене, слухають та виконують мої вимоги. Мені подобається працювати на уроці. Я–вчитель» (для молодого вчителя, який відчуває невпевненість, страх перед учнями) [10].

О. Старченкова [11] пропонує управляти психічними станами шляхом переключення уваги. Для виконання відповідних вправ не потрібний спеціальний інвентар, але потрібна тиша. К. Станіславський також пропонує весь простір умовно розподілити на чотири кола: велике – весь простір, що доступний для сприймання; середнє – коло безпосереднього спілкування та орієнтування; мале – «Я» людини і найближчий простір, в якому вона перебуває та діє; внутрішній – це світ особистих переживань і відчуттів. На думку вченої, переключення уваги не тільки дозволить перебудувувати хід думок, характер відчуттів, когнітивну напругу. Переключення уваги з великого кола на середній, малий та внутрішній є чудовою можливістю тренування самоконтролю.

Таким чином, можна зазначити, що розвиток емоційно-вольової саморегуляції допомагає педагогу краще пізнати самого себе як особистість, виробити індивідуальний стиль діяльності.

Список використаних джерел

1. Гайфуллин А. А. Саморегуляция психических состояний в профессиональной деятельности учителей [Электронный ресурс] / А. А. Гайфуллин // Режим доступа: <http://www.fan-nauka.narod.ru/2009.html>.
2. Горяїнова О. В., Цьома А. П. Професійна майстерність педагога: Десята Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Сучасна наука ХХІ століття»: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://intkonf.org/goryayinova-o-v-tsoma-a-p-profesiyna-maysternist-pedagoga/>
3. Козлова Н. В. Психолого-акмеологические основания высшего образования: [учеб.пособие]. – Томск : Изд-во Томского политехн. ун-та, 2010. – 147 с.
4. Моськін С. І. Психологічні умови професійного становлення с особистості учнів закладів профтехосвіти: дис. ... кандидата псих. наук: 19.00.07 / Сергій Іванович Моськін. – Луцьк, 2011. – 296 с.
5. Прохоров А. О. Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности. – М., 2005.
6. Чарнецькі К. Психологія професійного розвитку особистості: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Казимеж Чарнецькі. – К., 1999. – 40 с.
7. Чебыкин А.Я. Проблема эмоциональной регуляции в педагогической деятельности // Эмоциональная регуляция учебной деятельности: Сб. материалов Всесоюз. конф. / Ин-т психологии УССР, Одес. гос. пед. ин-т им. К.Д.Ушинского и др. – М., 1988. – С.3-7.
8. Шилова А.А., Шилова О.И. К вопросу об особенностях личностно-профессионального развития педагога общеобразовательной школы, Научно-издательский центр «Социосфера»: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://sociosphera.com/publication/conference/2013/182/k_voprosu_ob_osobennostyah_lichnostnoprofessionalnogo_razvitiya_pedagoga_obweobrazovatelnoj_shkoly
9. Ямницький В. М. Професійний розвиток особистості в контексті психології життєтворчості / В. М. Ямницький // Український науковий журнал освіта регіону. Політологія і психологія комунікації. – 2010. – №1: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://social-science.com.ua/article/185>
10. <http://www.tpal.com.ua/spase/biz/infskarb/doc/viklad/pedteh.pdf>
11. http://www.elitarium.ru/2012/06/22/navyki_samoreguljacii.html

ПСИХОПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГА ДО РОЗВИТКУ ДУХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

Проаналізовано психопедагогічні дані щодо умов становлення життєвого досвіду і професійної компетентності педагогічних працівників у розвитку духовного потенціалу в учнівської молоді, що послідовно розгортаються за такими етапами духовної поведінки й діяльності, як: опанування педагогами мотивів і сенсу збагачення духовного досвіду; засвоєння педагогами знань, значень понять духу, духовності, духовної культури як основи професійної компетентності у розвитку духовного потенціалу в учнів; оволодіння педагогами вміннями духовного цілевизначення для збільшення духовного потенціалу учнів; формування у педагогів навичок організації самоактуалізації духовного потенціалу в учнів у відповідних видах діяльності та духовних вчинків; емоційно-почуттєве закріплення компетентності педагогів у розвитку духовного потенціалу учнівської молоді.

Ключові слова: психопедагогіка, компетентність, педагогічний працівник, розвиток духовного потенціалу, учнівська молодь.

Проанализированы психопедагогические данные об условиях становления жизненного опыта и профессиональной компетентности педагогических работников в развитии духовного потенциала учащейся молодежи, которые последовательно разворачиваются по таким этапам духовного поведения и деятельности, как: овладение педагогами мотивацией и смыслом обогащения духовным опытом; освоение педагогами знаний, значений понятий духа, духовности, духовной культуры как основой профессиональной компетентности педагогов в развитии духовного потенциала у учащихся; овладение учителями умениями духовного целеполагания для увеличения духовного потенциала учащихся; формирование у педагогов навыков организации самоактуализации учащимися своего духовного потенциала в соответствующих видах деятельности и духовных поступков; эмоционально-чувственное закрепление компетентности педагогов в развитии творческого потенциала у учащейся молодежи.

Ключевые слова: психопедагогика, компетентность, педагогический работник, развитие духовного потенциала, учащаяся молодежь.

The article presents psychopedagogic data about formation conditions of life experience and professional competence of teaching staff in the development of the spiritual potential of young students, that are consistently deployed in the following stages of spiritual behavior and activities, as: teachers mastering the motives and sense of enriching of the spiritual experience; teachers assimilation of knowledge, values, concepts of spirit, spirituality, spiritual culture as the basis of professional competence in the development of the spiritual potential of students; mastering the skills of teachers in the spiritual goal-setting and in increasing of spiritual potential of students; formation of teachers skills of self-actualization of the spiritual potential of students in relevant activities and spiritual actions; emotional and sensual fixing of the competence of teachers in the development of the spiritually potential students.

Keywords: psychopedagogies, competence, pedagogical staff, the development of the spiritual potential, young students.

У психології досвід, за поглядами К. Юнга, Дж. Келлі, К. Роджерса, вважається важливим утворенням у структурі особистості і розглядається в контексті проблеми життєдіяльності й праці [3, с. 453]. Про провідну роль досвіду у розвитку дитини, здійснюваного, зокрема на засадах особистісного підходу, вказували у другій половині минулого століття О. Запорожець, І. Якіманська, Дж. Рензулі, І. Зязюн, а на початку ХХІ століття – відомий харківський психолог О. Лактіонов. Так, О. Запорожець, характеризуючи психічне становлення дошкільників, вказував на важливість ампліфікації, тобто збагачення умов навчання та змістовного насичення досвіду дитини. І. Якіманська обґрунтовано довела, що особистісну орієнтацію навчання молодших школярів доцільно будувати на засадах врахування їх багатого дошкільного досвіду, узгодження суспільного та індивідуального досвіду в процесі їх особистісного розвитку [8]. Подібні до цього ідеї прагматично зреалізував у своїй системі збагачення навчання обдарованої молоді американський психолог і педагог Дж. Рензулі.

Великого значення становленню досвіду як чинника розвитку педагогічної майстерності студентів та вчителів надавав у своїх психопедагогічних дослідженнях І. Зязюн (1938–2014), спираючись, зокрема, на фундаментальне вивчення індивідуального досвіду особистості, який здійснював О. Лактіонов [2; 3]. Як координати такого досвіду останній виділяв: категоріальний простір; системність; життєдіяльність; зовнішню структуру досвіду; суб'єктність; внутрішню динаміку; системоутворюючий особистісний фактор, тобто результат; структурно-динамічну організацію; трансформацію; підструктури і функції підструктур досвіду; соціальну, особистісну сферу людської активності тощо. З цим пов'язані, на його думку, наступні функції досвіду особистості: організація взаємодії з іншими; інтерпретація себе, інших та оточуючого світу; накопичення й інтегрування отримуваної інформації з метою стабілізації умов життєдіяльності та її регуляції, орієнтованої на майбутній корисний результат.

Виходячи із власного методологічного підходу, О. Лактіонов виділяє такі базові характеристики індивідуального досвіду, як: особистісний простір; стереотипи; особистий обмінний фонд; суб'єктивні шкали; вартість; сумісність; дерево девіацій. Ним додатково виокремлювалися мнемічний (оперативний, біографічний, історичний) та соціальний (новий соціальний статус, бімодальність, залученість у життя, конкуренція, негативний зсув тощо) досвід, які мають власні латентні структури. Знання, уміння, навички він трактує як накопичені змістовні характеристики індивідуального досвіду. Досвід має свою буттєвість та співбуттєвість як головні онтологі-

чні характеристики особистості. Вчений вбачає у досвіді і творчі ознаки, пов'язуючи їх з руйнацією старих і виникненням нових стереотипів. З точки зору суб'єкта, досвід є сувереном, власністю, має вартість, утворює суб'єктивний простір індивіда [3, с. 450-465].

Узагальнення існуючих даних про особливості становлення досвіду, компетентності людини в діяльнісному контексті, дає підстави розглядати такі його компоненти, як: вольові мотиваційні й смислові стереотипи, системи знань, інтелектуальні вміння, продуктивні навички й емоціогени. При цьому досвід тісно взаємодіє з іншими підструктурами особисті – психосоціальною, спілкування, спрямованості, характеру, самосвідомістю, інтелектом, психофізіологією та психосоматикою. Відмітимо, що таке психопедагогічне, особистісне розуміння досвіду і його професійної форми – компетентності принципово збагачує, персоналізує поняття ЗУНу, «знімає» його, породжує на його основі важливий осередок особистості, робить досвід і компетентність природною основою особистісної орієнтації в системі освіти (як це пропонувала, підкреслимо, зробити І. Якіманська [8]) і сумірними до поняття компетенції, що поширюється зараз у світовій педагогіці.

Важливими характеристиками досвіду і компетентності як потенційно-актуального утворення у вищезазначеному контексті є неперервне накопичення, збагачення, і актуалізація, самопотенціація та самоактуалізація змістовних і формальних елементів буття людини, що релевантні і референтні певним життєвим ситуаціям, життєдіяльності взагалі. У зв'язку з цим, для того, щоб збагачувати і актуалізувати досвід і компетентність педагогічних працівників з розвитку духовного потенціалу особистості учнівської молоді, слід відповісти якнайменше на п'ять запитань, поставити і вирішити п'ять завдань, сформулювати п'ять діяльнісних домінант власного досвіду і компетентності, щоб надалі працювати з їх підсилення, збагачення і актуалізації за нових умов. Мова йде про наступні запитання:

1. Навіщо розвивати духовний потенціал особистості, що це дає для досвіду людини?

Відповідь на це запитання має розкрити мотиваційно-смислову функцію духу, духовного потенціалу особистості в соціумі, в науці, в житті окремої людини і людства. В Біблії сказано, що спочатку було слово, тобто дух, а потім – діло, справа. Стисло кажучи, наявність духу в його позитивному, «світлому» розумінні веде до утвердження життя, до конструктивності й успішності соціальної поведінки та предметної діяльності й життєдіяльності, до вдачі у долі і благополуччя в житті, а відсутність та-

кого духу або наявність негативного, «темного» духу – до невдачі, хвороби та смерті. Це впливає із протиставлення позитивних і негативних духовних цінностей, згрупованих відповідно у двох групах духовних категорій науки і релігії: а) позитивної, «світлої» – Добра, Краси, Істини, Віри, Надії, Любові, що утверджує життя, веде людей до щастя, – та протилежної до неї, негативної, «темної» – зла, потворності, брехні, зневіри, безнадії, ненависті, що заводять людину та її оточення до невдачі, хвороб, смерті, нещастя. Конструктивність, життєдайність першої та деструктивність, руйнівність другої – очевидні.

Важливо знати, що відданість вказаним етичним, естетичним та науковим духовним цінностям, так само, як відданість Вірі, Надії й Любові (що є не тільки релігійними, але і екзистенційними, життєвими цінностями), підвищує ефективність навчальної, виховної, громадянської, трудової й професійної діяльності особистості. Позитивні духовні цінності випробувані тисячолітнім світським і релігійним досвідом і концентруються навколо Життя і Бога. Ми маємо розуміти, зокрема, що Бог зосереджує в собі духовний досвід усього людства – як сучасного, так і всіх попередніх і майбутніх поколінь, на основі віри в себе, надії на спасіння і соборного об'єднання людей у любові.

2. Що таке дух, духовний потенціал особистості в науковому і екзистенційному розумінні?

Відповідь на це запитання розкриває інформаційно-пізнавальну функцію духу і духовного потенціалу, дозволяє науково і життєво зрозуміти категорію духу. Не вдаючись у докладну аргументацію, можна стверджувати, що дух є провідною продуктивною та асимілятивною ознакою психології, яку Гегель визнавав як науку про дух. З точки зору сучасних даних, психологія виступає саме як наука про дух, про одухотворений мозок, тобто душу, про одухотворене і одушевлене тіло людини, котра має відповідне духовне, душевне та тілесне «Я» [7].

Дух – це цілісна, існуюча вічно і безкінечно сукупність ідеальних продуктів, субстанцій, змістовних елементів душі, психіки, тобто образів, понять, концепцій, сенсів, ідеалів, планів, проєктів, емоцій, почуттів тощо. Ця цілісна, синергетична, інтегрована сукупність дає можливість адекватно, сутнісно відобразити безкінечний і вічний світ і тому постає як сукупність базових цінностей особистості й суспільства. За умов відповідності духовним цінностям Добра, Краси, Істини, Віри, Надії, Любові людина через власний досвід, свідомість, в цілому, особистість керується найдоцільнішим, позитивним, «світлим», продуктивним, конструктивним чином,

неперервно удосконалюючи своє життя. У протилежному випадку, тобто при підпорядкування цінностям (так, вони можуть виступати для гіпертрофованих особистостей цінностями) зла, спотворення, брехні, недовіри, розпачу, ненависті – дух є негативним, «темним», тобто таким, що руйнує життя і призводить до хвороб, смерті людину і (або) її оточення. Існують різноманітні комбінації «світлого» і «темного», позитивного і негативного духу, які визначають ступінь відносного благополуччя, деформації життя, загрози його послаблення, хворобливості, небезпеки для людини – від конкретної комбінації вказаних духовних елементів.

Духовність – властивість особистості, що полягає у наявності в неї відповідних зазначених вище духовних якостей.

Духовна культура – принципова відданість особистості духовним цінностям Добра, Краси, Істини, Віри, Надії, Любові та здатність систематично, дієво втілювати означені цінності через вчинки, дії, діяльність та життєдіяльність, успішно протидіючи злу, спотворенню, брехні, зневірі, безнадії, ненависті [5].

Духовний потенціал – це конкретна сукупність духовних можливостей, здібностей особистості, її здатності, готовності бути носієм, суб'єктом духовності, здійснювати духовну поведінку і діяльність, переходити від стану духовної потенціальності і самопотенціальності до стану духовної актуалізації і самоактуалізації. Особистість, в цілому, і є тим духовним потенціалом, який готовий актуалізуватися чи самоактуалізуватися в конкретних соціальних і міжособистісних ситуаціях [4].

Взагалі, має бути розроблений тезаурус робочих понять проблеми духу, духовності, духовних цінностей, духовної культури, духовного потенціалу педагогічного працівника і учня, духовного актуалігенезу, втілення у життя духовних цінностей Добра, Краси, Істини, Віри, Надії, Любові. Останні доцільно представити у вигляді певних законів духовності, охарактеризованих в своїй сутності, єдності, повноті та послідовності. Мова йде, зокрема, про законі Добра, Краси, Істини, Віри, Надії й Любові в їх взаємозв'язку між собою та з елементами «темної» духовності. Важливою є розробка методів виявлення сформованості базових цінностей духовного потенціалу особистості у вчителя і учня, що розвивається, підготовки психолога і педагога до розвитку та актуалізації, саморозвитку та самореалізації духовного потенціалу учнівської молоді на різних вікових етапах та в різних ситуаціях. Для покращення оперативного опанування значень основних термінів проблеми духовності може використовуватися комп'ютерний варіант тезаурусу відповідних понять.

3. *Наскільки повно усвідомлює педагогічний працівник свою компетентність у розвитку духовного потенціалу в учня як мети своєї діяльності?*

Про це особистість може дізнатися за допомогою самопізнання, що є одвічною проблемою людства і людини, про що вже два з половиною тисячоліття нагадує заклик Сократа: «Пізнай самого себе!». Таке духовне самопізнання найкраще здійснювати шляхом самоспостереження, самоаналізу, самопізнання, самоопитування, що дозволяє визначити конкретний профіль духовного потенціалу особистості та розробити програму, план розвитку, збагачення, удосконалення власного духовного потенціалу людини як передумови його актуалізації та самоактуалізації в інтересах покращення діяльності та життєдіяльності, в цілому – життя. Найпростіше опитування наявності духовного потенціалу у педагогічного працівника й учня можна здійснити за допомогою запропонованого первісного та кінцевого опитувальника, що передбачене методикою нашого дослідження. Вкажемо також, що дана стаття побудована за своєю формою і змістом як матеріал для заняття з педагогічними працівниками.

Мету розвитку духовного потенціалу краще усвідомити, якщо представити позитивні і негативні духовні цінності у зіставленні між собою та можливі наслідки оволодіння цими цінностями. Пропонуємо три загальні варіанти такого зіставлення відповідно до трьох можливих цілей (наслідків) засвоєння духовних цінностей педагогами і учнями. Наводимо три загальні варіанти співвідношення (домінування, паритет, підпорядкування) між двома антиномічними групами (позитивних і негативних) духовних цінностей. Ці три види співвідношення позначені розмірами і типом шрифту:

а) мета (наслідки) – прогрес суспільства, гуманізм, рівність гідностей, благополуччя, здоров'я, мир, утвердження життя, щастя особистості; це досягається шляхом цілеспрямованого домінування позитивної духовності над негативною, що може бути представлене наступним чином:

ДОБРО КРАСА ІСТИНА ВІРА НАДІЯ ЛЮБОВ

зло потворність неправда зне'вір'я розпач ненависть

б) мета (наслідки) – подвійна мораль, цинізм, корупція, зрада, нестійке життя, розлад здоров'я, руйнація стосунків, застій, протистояння гідностей; даний варіант передбачає паритетне зіставлення позитивної і негативної духовності:

добро краса істина віра надія любов

зло потворність неправда зне'вір'я розпач ненависть

в) мета (наслідки) – домінування одних людей над іншими, суперечки, конфлікти гідностей, регрес суспільства, садизм, горе, хвороби, суїцид, війна, смерть; такий варіант цілеспрямовано досягається шляхом домінування негативної духовності над позитивною, що представлено нижче: *добро краса істина віра надія любов*, **ЗЛО ПОТВОРНІСТЬ БРЕХНЯ ЗНЕ'ВІР'Я РОЗПАЧ НЕНАВИСТЬ**.

Насправді варіантів постановки свідомої мети та досягнення усвідомлюваних чи неусвідомлюваних наслідків такого цілевизначення значно більше, але ми зупинилися саме на цих трьох варіантах як найбільш демонстративних і показових. Зрозуміло, що система освіти, педагоги і психологи, знаходячись на позиціях гуманістичної психології і педагогіки Добра, Краси та Істини, Віри, Надії та Любові, віддають перевагу першому варіанту духовного цілевизначення, долають другий і відкидають третій.

4. Як підвищити рівень компетентності педагога у розвитку позитивного духовного потенціалу особистості учня та зробити його актуалізацію результативною?

Відповідь на це запитання має якнайменше два аспекти. Перший з них стосується таких форм духовної потенціалізації, ампліфікації, тобто збагачення особистісного духовного досвіду педагога й учня в процесі навчання і викладання, як а) насичення особистості духовними цінностями; б) інтенсифікація процесу духовної діяльності, дій, вчинків; в) прискорення процесу досягнення духовних результатів; г) поглиблення духовної сутності поведінки; д) духовна проблематизація навчальних і життєвих ситуацій; е) діалектична антиномізація (врівноваження протилежностей між духовними антиноміями і надання переваги позитивним духовним цінностям над негативними); є) систематизація (класифікація) духовних стимулів, знань, умінь, навичок і почуттів у діяльності; ж) запозичення і використання ефективного духовного особистісного досвіду інших тощо.

Другий аспект, тобто шлях актуалізації і самоактуалізації духовного досвіду, передбачає реалізацію творчо-продуктивно-інноваційної функції духу і духовного потенціалу, який може бути реалізований через духовний вчинок і духовно збагачену поведінку, дію й діяльність. Витвором духу і духовного потенціалу в процесі його самоактуалізації є, в цілому, життя юної людини, учня, наслідком духовного вчинку і дії має бути покращення якості, удосконалення її життя. Духовний вчинок має виступати як форма творення життя в його етичних, естетичних і наукових аспектах і

у соціальних, індивідуальних та особистісних формах утвердження позитивного духу життя.

При цьому, поряд із підструктурою власне досвіду, в процес одухотворення життя мають бути залучені й активізовані такі підструктури особистості, як психосоціальність, спілкування, спрямованість, характер, самосвідомість, інтелект, психофізіологія та психосоматика з притаманними кожній з них специфічними аспектами породження і опанування позитивних елементів духовного потенціалу.

Корисною для розвитку, збагачення та самоактуалізації, може стати класифікація вчинків, при складанні якої ми враховували дані академіка І. Беха [1] і власний досвід пропонування учням тих або інших видів вчинків в процесі планування і здійснення поведінки та діяльності. Ця класифікація вчинків своїми засадами має шість базових духовних цінностей – Добра, Краси, Істини, Віри, Надії, Любові. Ми обмежуємося лише назвами вчинків, припускаючи, що їх зміст і процес здійснення можуть бути зрозумілими із самої назви і гнучкими відповідно до конкретної ситуації, віку, статі, індивідуальності, особистості, зокрема тієї, що відповідає результатам самоспостереження, опитування та програмі духовного удосконалення особистості, які віднайдені на попередньому етапі (перший аспект). Отже, це наступні вчинки, ефективність яких зростає, коли вони домінують не тільки у системі освіти та у християнській педагогіці, але й в усіх прошарках суспільства, на всіх рівнях його організації:

ДОБРО: вчинки добродіяння, доброчинності, безкорисливого служіння людям, вдячності, догоджання, виконання обов'язку, вчинок благородства, шляхетності, благодіяння, вчинок-опіка тощо. Прикладом цього в освіті виступають педагоги справедливості, добра, серця, любові, честі – А. Макаренко, Я. Корчак, В. Сухомлинський, І. Зязюн, а також місіонери, волонтери, лікарі, психологи і педагоги гуманістичного напрямку.

КРАСА: вчинки шанування прекрасного в людині і природі, чуйності до краси творінь митців (видатних художників, поетів, письменників, композиторів, скульпторів, архітекторів, акторів та ін.), скромності, присвячення, бездоганний життєвий вчинок, вчинок великодушності, шанування краси душі, схиляння перед прекрасним. Як приклади можуть розглядатися постаті таких духовних лідерів українського народу, як Т. Шевченко, Л. Українка, І. Франко, П. Тичина, М. Рильський, П. Загребельний, Л. Костенко та ін.

ІСТИНА: вчинки служіння істині, боротьби за правду, вчинок-щирість, утримання від зради, запобігання неправди, недопущення хитро-

мудрості, блокування підступності і зради – своєї та іншої людини, чесний вчинок. Зразками цього можуть бути постаті В. Вернадського, А. Ейнштейна, Є. Патона, А. Сахарова, М. Амосова та ін.

ВІРА: вчинок віри в людину, коли її зрадили інші, вчинок відданості, вчинок вірності коханому (-ній), самовідданість людині, вчинок збереження честі та гідності, шанування віри в людину, в Бога. Такими був лікар і богослов В. Войно-Ясенецький тощо.

НАДІЯ: вчинок надії на спасіння людини, надії на щастя людини, вчинок надійності, вчинок самозбереження, очікування надійного духовного розвитку і прояву дитини, вчинок навіювання іншої людини зразками власної надійності. Цьому відповідає місія Матері Терези та ін.

ЛЮБОВ: вчинок благородної любові, вчинок зізнання в любові, патріотичний вчинок як прояв любові до Батьківщини, вчинок любові до батьків, до родичів, до друзів та до незнайомих людей, вчинок християнської любові, вчинок розради, людяності, гуманізму до знедолених, вчинок гуманної згуртованості людей, вчинок примирення у коханні, вчинок милосердя, вчинок благоговіння перед величчю красивої і мудрої людини, вчинок дружби. Прикладом цього виступають Ісус Христос, Апостоли, Папа Іоанн Павло II та ін.

5. Чи отримує особистість вчителя (і наскільки) задоволення, позитивні переживання від зростання рівня власного досвіду, компетентності у розвитку духовного потенціалу учня та перспективи його удосконалення у подальшому?

Мова йде про емоційно-почуттєву функцію досвіду у збагаченні та актуалізації духовного потенціалу особистості учня, про задоволення і позитивні переживання від неперервної духовної діяльності. Особливо важливі емоційно-почуттєві прояви духовності у вигляді радості, любові, дружби, задоволення, партнерства, приязні, симпатії, емпатії, солідарності, єдності тощо.

Підсумовуючи вище наведені дані про збагачення та актуалізацію особистісного досвіду, професійної компетентності педагогічних працівників у формуванні духовного потенціалу учнівської молоді, можна навести слова О. Лактіонова про те, що «найціннішими характеристиками досвіду є забезпечення соціальної наступності й психологічної стабільності, коли досвід формується і функціонує за об'єднувальним принципом «і / і»». За своєю психологічною природою досвід людини працює для спасіння; він не тільки власність, але і друг людини» [3, с. 458]. Доречно в цьому

контексті навести на завершення вислів академіка В. Синьова: «Давайте относиться друг к другу, как Друг к Другу!», тобто з Любов'ю!

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Виховання особистості: Підручник. / І.Д. Бех – К.: Либідь, 2008.– 848 с.
2. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії: Монографія. / Зязюн І.А. – Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008.– 608 с.
3. Лактионов А.Н. Координаты индивидуального опыта.- Харьков: Бизнес Информ, 1998.- 492 с.
4. Помиткін Е.О. Психологічна діагностика духовного потенціалу особистості: посібник / Едуард Помиткін.- Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013.– 144 с.
5. Психологічні засади розвитку духовної культури педагогічного персоналу: посібник / за ред. Е.О. Помиткіна, З.Л. Становських.– Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013.– 174 с.
6. Рибалка В.В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці: Навчальний посібник. / В.В. Рибалка – Одеса: Букаєв Вадим Вікторович, 2009.– 575 с.
7. Рыбалка В.В. К вопросу об уточнении значения категории «Психология» // «Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири», №4, Научный журнал.– Москва – Черногорск, 2013– С. 96-99. Раздел II. Материалы к конференции «500 лет использования понятия «Психология» в литературе, искусстве, науке и практике, по факту первого упоминания этого понятия в библиографии работ Марко Марулис», 12 января 2014 года / под ред. А.А.Кроник, Л.Ф.Чупрова.
8. Якиманская И.С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников / Якиманская И.С. // Вопросы психологии. 1994. №2. – С. 64–77.

ПСИХОЛОГІЧНІ ТА ВІКОВІ ЧИННИКИ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ АНГЛОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ

Розглянуто вікові особливості студентів медичних ВНЗ. Визначено психологічні умови формування англомовної компетенції в період юнацтва.

Ключові слова: майбутні лікарі, психологічні і вікові особливості, англомовне спілкування.

Рассмотрены возрастные особенности студентов медицинских вузов. Определены психологические условия формирования англоязычной компетентности в юношеский период.

Ключевые слова: будущие врачи, психологические и возрастные особенности, англоязычное общение.

The article deals with age peculiarities of higher medical school students. The psychological conditions of English language proficiency formation at the young age are defined.

Keywords: future doctors, psychological and age peculiarities, English communicative skills.

В умовах розвитку сучасної освітньої системи важливого значення набувають професіоналізм, компетентність та комунікабельність фахівців. Лише високий рівень комунікативних умінь спеціаліста різного профілю може забезпечити адекватне вирішення різноманітних проблем, з якими доводиться зіштовхуватися у щоденній професійній діяльності. У країнах, які займають чільні місця у сфері медичного обслуговування, доведеним є факт, що рівень комунікативної компетенції лікаря є запорукою його успіху у справах, пов'язаних із виконанням службових обов'язків. Тому кожний майбутній лікар, отримуючи спеціальну медичну освіту, водночас має оволодівати комунікативними вміннями.

Навчанню іноземних мов майбутніх лікарів приділялось достатньо уваги. Так, А. Анкушева, К. Дубович, К. Митрофанова, О. Петрашук досліджували формування лексичної компетенції, Л. Лимар розвивала вміння писемного мовлення, І. Попова розглядала навчання читання текстів професійної спрямованості. Однак проблема формування вмінь усного англомовного спілкування у майбутніх лікарів, які забезпечують комунікацію у різноманітних ситуаціях професійної діяльності, залишається невирішеною. Практика роботи вищого медичного навчального закладу потребує продуктивних методик, спрямованих на формування усного професійного мовлення майбутніх спеціалістів у галузі охорони здоров'я. Переважна більшість цих методик, розроблених для розвитку вмінь англомовно-

го спілкування, не враховує вікові й психологічні особливості студентської аудиторії. З цього випливає, що викладачу необхідно знати й розуміти особистість студента для визначення найбільш ефективних прийомів і методів навчання.

Дослідженню особливостей студентського віку приділяли увагу багато психологів (Л. Виготський, Є. Климов, В. Осипова, А. Смірнов, Г. Костюк, І. Кон, В. Кутіщенко, П. Якобсон та ін.), які визначили його специфіку та неоднорідність, проаналізувавши основні психолого-вікові особливості інтелекту, вольової та емоційної сфер.

Проте, проблема психолого-вікових особливостей студентів усе ще залишається у фокусі уваги науковців, зокрема наявні дослідження не вичерпують усіх аспектів питання психологічних передумов формування англомовної компетентності студентів медичних ВНЗ, що і є предметом нашого дослідження і зумовлює актуальність пропонованої статті.

Першим важливим чинником у процесі навчання англомовного спілкування майбутніх лікарів є врахування індивідуально-психологічних особливостей студентів, серед яких провідними ми вважаємо інтелектуальний розвиток, зокрема сприйняття, уяву, пам'ять, мислення, увагу, ерудованість, наявність широкого кола пізнавальних інтересів (у нашому випадку, медичної галузі).

Другим важливим чинником ефективної організації навчально-виховного процесу є врахування вікових особливостей студентства. На думку багатьох психологів, оптимальний розвиток інтелектуальних функцій досягається в період пізньої юності – ранньої дорослості (у науковій літературі цей період припадає на студентські роки), а їх інтенсивність залежатиме від двох чинників – обдарованості (внутрішній) та освіти (зовнішній).

Завдання викладача – організувати навчальний процес так, щоб відбулося перетворення цього зовнішнього, соціального чинника у внутрішній, що буде формувати цілісну структуру інтелекту студента. Як соціальна група, студентство характеризується визначеністю в майбутній професії, сформованістю стійкого ставлення до обраного фаху. Рівень уявлень студента про професію безпосередньо співвідноситься з рівнем ставлення до навчання, тобто чим більше студент знає про свою майбутню професію, тим більш позитивним є його ставлення до навчання.

Зупинимося на цій проблемі детальніше і розглянемо психологічні і фізіологічні зміни в період юнацтва, які необхідно враховувати при організації навчальної діяльності.

У сучасній віковій періодизації студентський вік умовно збігається з молодіжним періодом, нижнім щаблем якого є час первинної соціалізації (16–17 років), верхнім – завершення соціалізації із засвоєнням професійних, культурних, сімейних функцій (24–25 років) [3, с. 183]. На процес формування умінь англomовного спілкування впливають вікові особливості студентів (18–20 років), у яких відзначається найвища активність пам'яті, мислення, спрямованого на вирішення розумових завдань, швидкість переключення уваги у вирішенні вербально-логічних завдань, високий рівень володіння логічними операціями, системне розуміння суті і сенсу власних дій. Як показують психологічні дослідження (М. Варій, Л. Веккер [2], С. Максименко, О. Смирнов), студенти під час вивчення іноземної мови звичайно не користуються механічною пам'яттю. Вони намагаються перетворити механічне запам'ятовування в логічно організовану мнемічну діяльність. У цьому віці краще розвинута зорова і змішана пам'ять, ніж слухова. Тому особливо важливо під час вивчення іноземної мови включати новий фаховий матеріал до змісту вправ, що сприятиме формуванню дієвості знань, свідомому розвитку професійного мовлення майбутніх лікарів.

У студентів цілком сформована мовна система рідної мови, і в цьому віці виявляються високі реакції переключення і перебудови раніше засвоєних словесних зв'язків, що має велике значення для організації процесу засвоєння іноземної мови. Це дає змогу на практичних заняттях ставити більш значущі завдання оволодіння змістом навчального матеріалу з іноземної мови у порівнянні зі шкільним навчанням, використовувати прийоми складного спілкування, аналізу, інтерпретації, що розвивають уміння висловлювати своє ставлення до навчального матеріалу.

Для того, щоб зрозуміти, як змінюється характер висловлювань студентів протягом навчання у ВНЗ, слід згадати, що Л. Виготський [3] визначав різницю в оволодінні рідною та іноземною мовами.

Крім того, період юнацтва характеризується свідомим ставленням до рідної мови як до засобу мислення, в якому не лише закріплюються його результати, але й за допомогою якого формується думка, виникає прагнення до свідомого спілкування з використанням іншомовного матеріалу. У зв'язку з цим, необхідним є врахування на кожному занятті принципів свідомості і системності, що дозволяє виділити методичні прийоми щодо реалізації закономірностей логічного мислення шляхом узагальнення як мовного матеріалу, так і екстралінгвістичної інформації [1].

Для оволодіння вміннями спілкування іноземною мовою з психологічної точки зору важливо також розглядати рівень розвитку загальнокомунікативних умінь студентів. Ураховуючи принцип наступності, викладач вищого навчального закладу повинен з'ясувати рівень сформованості мовлення першокурсників після закінчення середньої школи, оскільки навчання у школі також спрямоване на формування основ спілкування іноземною мовою. Проте слід зазначити, що рівень іншомовної комунікативної компетенції кожного студента-першокурсника є індивідуальним і залежить від багатьох чинників: зокрема, де, коли і в якій школі (міська / сільська), в якому навчальному закладі (загальноосвітня школа, ліцей або гімназія) вивчав студент іноземну мову, чи була іноземна мова у сфері його особистих зацікавлень, які він має індивідуальні можливості і здібності до її вивчення. Тому кожен студент медичної спеціальності проходить власний шлях до періоду формування умінь спілкування іноземною мовою, починаючи з того рівня володіння, на якому він знаходився до початку навчання в медичному ВНЗ.

Як свідчить дослідження К. Єфремової, у студентів часто існують певні труднощі у спілкуванні, а саме: 1) нерозуміння партнера спілкування, тобто недостатня сформованість власне перцептивної сторони спілкування; 2) невміння поводити себе під час процесу комунікації, незнання предмета спілкування [5]. Тому зусилля викладача повинні бути спрямовані на подолання таких труднощів, щоб надалі легше було формувати професійно значущі комунікативні уміння.

На занятті з іноземної мови виявляється активність мислення студента, спрямована на вирішення розумових завдань, що мають упорядковано-систематичний характер і що приводять до теоретичного узагальнення. На цьому етапі розвитку для студента важливе вже не засвоєння окремих фактів і деталей, а системне розуміння суті і сенсу дій, його цікавить синтез частини і цілого, приватної і загальної, конкретної дії і загальної схеми діяльності. Тому ці форми роботи на занятті, в яких ці тенденції простежуються, є найбільш продуктивними для студентів.

В оволодінні студентами медичної спеціальності іншомовним спілкуванням доцільно враховувати положення, які розробив американський учений М. Ноулз щодо навчання дорослих на відміну від школярів. Дорослі автономні у своїх стосунках з іншими. Вони здатні самотійно визначити і наголосити, яким змістом навчального матеріалу вони хочуть оволодіти. Викладачі привносять до навчальної аудиторії багатство життєвого досвіду, тому викладач – це тільки фасилітатор (той, що допомагає) у

загальному навчальному середовищі. Сам студент бере активну участь у розв'язанні питання, що і коли вивчати. Навчання сконцентроване на студентові, навчальні програми зорієнтовані на його професійні інтереси [6], які мають безпосередній вихід у професійну мовленнєву діяльність, під якою ми розуміємо процес активного, цілеспрямованого професійного спілкування людини з іншими людьми, які працюють у цій галузі.

Усі перелічені особливості свідчать про необхідність впровадження індивідуального підходу в навчанні, який би стимулював самостійність у вирішенні більшості поставлених завдань.

Підсумовуючи вищезазначене, можна зробити висновок про те, що з урахуванням психологічних та вікових особливостей студентського віку, процес навчання іноземної мови студентів медичних ВНЗ стане більш логічно побудованим та ефективним.

Список використаних джерел

1. Алексеенко Т. М. Организация навчання монологічного мовлення студентів-медиків першого курсу / Т. М. Алексеенко // Вісник ХНУ, Харків. – 2009. – № 12. – С. 11-17.
2. Веккер Л. М. Психика и реальность. Единая теория психических процессов / Л. М. Веккер. – М. : Смысл, 1998. – 685 с.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. / Л. С. Выготский. – М. : Издательство «Лабиринт», 1999. – 352 с.
4. Еремина Л.Я. Оптимизация обучения иноязычной устной речи на начальном этапе языкового вуза на основе компетентностного подхода: дис.... канд. пед. наук: 13.00.02 / Л.Я. Еремина. – СПб., 2006. – 190 с.
5. Ефремова Е. Ф. Педагогические условия повышения эффективности иноязычной подготовки студентов медицинского вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец.: 13.00.08. / Е. Ф. Ефремова // – Волгоград, 2009. – 22 с.
6. Knowles Malkolm The Modern Practice of Adult Education. Andragogy versus pedagogy», Englewood Cliffs: Prentice Hall / Cambridge (1970) – 89 p.

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

Розглядається проблема професійного розвитку особистості в системі післядипломної освіти, аналізує компетенції, якими повинен володіти сучасний педагог, акцентує увагу на актуальних проблемах сучасних інститутів підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, які своєю діяльністю мають сприяти всебічному професійному розвитку педагога.

Ключові слова: особистість, професійний розвиток, система післядипломної освіти, компетенції.

Рассматривается проблема профессионального развития личности в системе последипломного образования, анализирует компетенции, которыми должен обладать современный педагог, акцентирует внимание на актуальных проблемах современных институтов повышения квалификации педагогических кадров, которые своей деятельностью должны способствовать всестороннему профессиональному развитию педагога.

Ключевые слова: личность, развитие, система последипломного образования, компетенции.

The author is focused on the problem of the professional development of the personality in the system of postgraduate education, the analysis of competences, which a modern teacher must have, the current issues of teachers' advanced training institutions, which should contribute to a comprehensive professional development of teachers.

Keywords: personality, development, the system of postgraduate education, competence.

Система професійної освіти включає підсистеми: допрофесійну трудову підготовку школярів, середню, вищу професійну підготовку молоді, а також післядипломну освіту фахівців.

Продуктивне професійне становлення особистості відбувається за допомогою безперервної професійної освіти. Звідси впливає тісний взаємозв'язок професійної праці та професійної освіти. Під цим впливом змінюється ринок праці і професій, розробляються нові освітні стандарти, змінюється структура і спектр спеціальностей. Таким чином, всі психологічні проблеми професійної освіти об'єднуються навколо цілісного процесу професійного становлення особистості.

Основою післядипломної освіти є концепція професійного становлення особистості, сутність якої полягає в постійному професійному розвитку особистості, адекватній професійній діяльності та соціально-економічних умов розвитку суспільства.

Актуальними проблемами сучасних інститутів підвищення кваліфікації педагогічних кадрів є створення відповідних педагогічних умов для професійного зростання вчителів-практиків, сприяння всебічному усвідомленню вчителем необхідності підтримувати професійний розвиток упродовж кар'єрного росту, допомога в розумінні важливості оволодіння новими знаннями, інноваційними підходами і технологіями. З цією метою педагогів, які навчаються в системі підвищення фахової кваліфікації, необхідно заохочувати до впровадження у практичну діяльність ефективних методів, сучасних інновацій і результатів наукових досліджень у своїй галузі.

У професійному становленні, як цілісному процесі, можливо виділити певні стадії. Тому професійна освіта, яка органічно супроводжує онтогенез дорослої людини, має будуватися з урахуванням психології особистості на різних вікових стадіях. Професійна самоорганізація педагога, на наш погляд, – це особливий психологічний феномен, сутність якого полягає в постійному прагненні фахівця до професійного саморозвитку, самовдосконалення та самозбереження в ситуації нестабільності професійного простору.

У процесуальному аспекті професійна самоорганізація складається з двох взаємопов'язаних процесів, які трансформуються між собою – професійної підготовки та професійної самореалізації. Професійна самопідготовка відображає формування професійного потенціалу, професійної компетентності педагога, а професійна самореалізація забезпечує впровадження цього потенціалу в життя, в професійну діяльність. Бути професіоналом власної справи означає бути компетентним.

Професійна самопідготовка складається з процесів самоосвіти і самовиховання. Перший передбачає оволодіння певними загальнонауковими і спеціально науковими знаннями і вміннями оперування цими знаннями, які не передбачені офіційною системою професійної освіти. Змістом другого є розвиток таких моральних якостей, які не гарантовані соціальним і професійним середовищем. Російський вчений А. Хуторський визначає компетенції, які сучасний педагог, на його думку, повинен мати: ціннісно-сміслові компетенції, загальнокультурні компетенції, навчально-пізнавальні компетенції, інформаційні компетенції, комунікативні компетенції, соціально-трудові компетенції, компетенції особистісного самовдосконалення [1].

Розглянемо їх детальніше. *Ціннісно-сміслові компетенції*, на погляд вченого, пов'язані з ціннісними орієнтирами педагога, його здатністю ба-

чити і розуміти навколишній світ, орієнтуватися в ньому, усвідомлювати свою роль і призначення, вміти вибирати цільові і смислові установки для своїх дій і вчинків, приймати рішення. *Загальнокультурні компетенції*. Пізнання і досвід діяльності в галузі національної та загальнолюдської культури; духовно-моральні основи життя людини і людства, окремих народів; культурологічні основи сімейних, соціальних, суспільних явищ і традицій; роль науки і релігії в житті людини; компетенції у побутовій та культурно-дозвіляєвій сфері, наприклад, володіння ефективними способами організації вільного часу. До них належить досвід освоєння педагогом картини світу, що розширюється до культурологічного та вселюдського його розуміння. *Навчально-пізнавальні компетенції* – це сукупність компетенцій педагога у сфері самостійної пізнавальної діяльності, що включає елементи логічної, методологічної, загальнонавчальних діяльності. Це способи організації цілевизначення, планування, аналізу, рефлексії, самооцінки. *Інформаційні компетенції*. Навики діяльності стосовно інформації в навчальних предметах і освітніх областях, а також у навколишньому світі. Володіння сучасними засобами інформації (телевізор, магнітофон, телефон, факс, комп'ютер, принтер, модем, ксерокс тощо) та інформаційними технологіями (аудіо-відеозапис, електронна пошта, ЗМІ, Інтернет). Пошук, аналіз і відбір необхідної інформації, її перетворення, збереження і передача. *Комунікативні компетенції* передбачають знання мов, способів взаємодії з оточенням, з віддаленими подіями і людьми; володіння різними соціальними ролями. *Соціально-трудова компетенції*. Виконання ролі громадянина, спостерігача, виборця, представника, споживача, покупця, клієнта, виробника, члена родини. Права і обов'язки в питаннях економіки і права, в області професійного самовизначення. *Компетенції особистісного самовдосконалення* спрямовані на освоєння способів фізичного, духовного та інтелектуального саморозвитку, емоційної саморегуляції та самопідтримки [1]. Поняття компетентності включає не тільки когнітивну і операціонально-технологічну складові, а й мотиваційну, етичну, соціальну та поведінкову.

Успішна самореалізація особистості педагога у своїй професійній діяльності можлива лише за наявності і розвитку особливої системи якостей, адекватних мінливим соціальним умовам і вимогам педагогічної професії.

Ось чому наявність компетенцій є важливою умовою професійного розвитку педагога. Під час симпозіуму Ради Європи з теми «Ключові компетенції для Європи» було визначено наступний перелік ключових компетенцій, який спонукає педагога: вміти отримувати користь з досві-

ду; організовувати взаємозв'язок своїх знань і впорядковувати їх; організовувати власні прийоми вивчення; вміти вирішувати проблеми; самостійно займатися своїм навчанням; критично ставитися до того або іншого аспекту розвитку наших суспільств; займати позицію в дискусіях і викиувати свою власну думку; бачити важливість політичного й економічного оточення, в якому проходить навчання і робота; оцінювати соціальні звички, пов'язані зі здоров'ям, споживанням, а також із навколишнім середовищем.

Перелік ключових компетенцій ґрунтується на головних цілях загальної освіти, структурному поданні соціального досвіду і досвіду особистості, а також основних видах діяльності, що дозволяють йому оволодівати соціальним досвідом, отримувати навички життя та практичної діяльності в сучасному суспільстві.

Компетенція не зводиться тільки до знань або до вмінь. Вона є сферою відносин, що існують між знанням і дією в практиці.

Аналіз різних компетенцій демонструє їх креативну (творчу) спрямованість. До власне креативних компетенцій можна віднести: «вміти отримувати користь з досвіду», «вміти вирішувати проблеми», «розкривати взаємозв'язок минулих і сучасних подій», «уміти знаходити нові рішення».

Є всі підстави стверджувати, що однією з сучасних прогресивних ідей є положення про безперервну освіту. Його зміст і призначення – забезпечення повноцінного професійного становлення особистості, створення умов для постійного оновлення, розвитку та самоактуалізації кожної людини протягом усього її професійного життя.

Динамізм сучасних соціально-професійних технологій, посилення ролі особистості на виробництві та в суспільстві, гуманізація і інтелектуалізація праці допускають заміну формули «освіта на все життя» формулою «освіта впродовж життя».

Професійне становлення фахівця в основному обумовлено зовнішніми впливами. Проте його не можна безпосередньо виводити із зовнішніх умов і обставин, оскільки вони завжди переломлюються в життєвому досвіді людини, індивідуальних психічних особливостях, психічному складі. Зовнішній вплив опосередковується внутрішніми умовами, до яких і відноситься своєрідність психіки особистості, її соціальний і професійний досвід.

Ґрунтуючись на цих вихідних позиціях, визначимо мету, завдання, предмет, форми і технології післядипломної професійної освіти.

Мета післядипломної освіти – задоволення вищих потреб особистості в розвитку, саморозвитку, самоактуалізації. До завдань післядипломної освіти відносимо: формування позитивної установки на інноваційну діяльність і мотивування професійного зростання і кар'єри; збагачення соціально-професійної та спеціальної компетентності фахівця; забезпечення соціально-професійного самозбереження фахівця; подолання психологічних бар'єрів професійного розвитку та професійних деструкції (криз, деформацій, стагнації); психологічна перебудова професійної свідомості особистості в умовах впровадження інновацій; формування нових сценаріїв професійного розвитку і адекватних їм репертуарів професійної поведінки; розвиток ключових кваліфікацій і соціально-професійних компетенцій.

Ці вектори професійного навчання та розвитку мають різну значимість на різних стадіях професійного становлення і залежать від вікових особливостей людини і траєкторії професійної біографії. Предметом післядипломної професійної освіти є професійний розвиток, саморозвиток і самоактуалізація фахівця. Розглянемо основні форми післядипломної освіти.

Адаптаційна освіта здійснюється на робочому місці у вигляді наставництва, курсової модульної допідготовки. Необхідність цієї форми післядипломної освіти обумовлена тим, що професійно-освітні програми навчальних закладів не орієнтовані на підготовку фахівців для конкретної установи, підприємства та організації. Основною функцією адаптаційного освіти є ознайомлення з умовами та режимом праці, орієнтування в просторово-технологічному середовищі, набуття досвіду виконання нормативної професійної діяльності. *Підвищення кваліфікації*, обумовлене постійним оновленням технологій, здійснюється з відривом і без відриву від роботи. Його формами є професійно-освітні програми, що реалізуються на курсах підвищення кваліфікації та в інститутах підвищення кваліфікації. *Аспірантура і докторантура* є основними формами підготовки науково-педагогічних і наукових кадрів у системі післявузівської професійної освіти, що надають громадянам України можливість підвищення рівня освіти, наукової та педагогічної кваліфікації. Підготовка аспірантів здійснюється відповідно до діючої Номенклатури спеціальностей наукових працівників, яка затверджується міністерством освіти і науки України.

Під час навчання в системі післядипломної освіти використовуються технології, які ґрунтуються на таких положеннях: професійний розвиток особистості є головною метою професійно-освітнього процесу; врахуван-

ня професійного досвіду фахівців та їх індивідуально-психологічних особливостей; актуалізація професійно-психологічного потенціалу фахівця і задоволення потреби особистості в саморозвитку з метою самореалізації.

Реалізація цих положень обумовлює такі функції післядипломної освіти:

1) *діагностичну* – визначення соціально-професійної спрямованості (мотивів, інтересів, відносин, установок), виявлення рівня компетентності, встановлення ступеня вираженості професійно важливих якостей та здібностей;

2) *професійно-освітню* – задоволення потреби особистості в підвищенні компетентності та рівня професійної підготовленості;

3) *адаптаційну* – розвиток професійної мобільності, здатності до самоосвіти, самоврядування, знаходження індивідуального стилю виконання професійної діяльності;

4) *корекційну* – внесення змін до траєкторії професійного життя, подолання професійних криз, деформацій і стагнації; гармонізація професійно-психологічного профілю особистості;

5) *прогностичну* – розкриття творчого потенціалу фахівця, формування установки на професійне зростання і кар'єру, готовності до нововведень.

Обумовлена як історично, так й економічно зміна парадигми післядипломної освіти педагогів передбачає необхідність дидактичного та організаційно-методичного супроводу не тільки в системі вузівської, але і післявузівської освіти. На перший план висувається особистісно орієнтований тип самонавчання вчителя. Він може бути позначений як процес, що забезпечує соціально-професійний розвиток особистості, його авторську індивідуальність, що розвивається у творчості.

Особистісно-орієнтована система педагогічного супроводу в післядипломній освіті забезпечує особистісну, позитивну мотиваційно-когнітивну установку вчителя на освоєння методик і технік соціально-професійного розвитку особистісних якостей і властивостей в процесі оволодіння різними видами соціально-професійної діяльності. Основними цінностями сучасної післядипломної освіти вчителя виступають учитель як людина культури; професійно спрямоване авторська творчість як спосіб розвитку людини в культурі, як визначальна цінність соціально-професійного розвитку особистості вчителя. Саме ці цінності дозволяють здійснити особистісно орієнтований педагогічний супровід навчання вчителя в соціально-професійному розвитку якостей і властивостей, в задово-

ленні потреб учителя-людини – суб'єкта життя, культури, історії. Але рушійними силами особистісного розвитку є суб'єктні і суб'єктивні установки, які знаходяться всередині особистості, в надрах її психологічної структури та потреб у діяльності.

Проблема професіоналізації педагога в умовах оновлення суспільства набуває особливої гостроти і значимості. Від кожного педагога сьогодні вимагається готовність до самостійної творчої діяльності, постановки та вирішення нових завдань, яких не було в досвіді минулих поколінь вчителів.

Інституції післядипломної освіти зобов'язані створити умови для системної перекваліфікації педагогічних кадрів і безпосереднього підвищення педагогічної майстерності в безперервному процесі їх соціально-професійної діяльності.

Зміст післядипломної педагогічної освіти має полягати не тільки в збагаченні та оновленні предметних і дидактико-методичних знань, не в приєднанні до них психологічного сенсу, а має забезпечити розвивальний ефект через впровадження форм і методів активного навчання, які активізують розумову діяльність, стимулюючи самостійне творче рішення педагогами професійних проблем та сприяють саморозвитку педагогів.

Використані джерела

1. Хуторский А.В. Технология проектирования и предметных компетенций // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 12 декабря. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http: // www.eidos.ru/ journal/2005/1212.htm](http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm).

РЕФЛЕКСІЯ ЯК МЕХАНІЗМ ФОРМУВАННЯ КОНСТРУКТИВНИХ УМІНЬ ОСОБИСТОСТІ

Розглядається рефлексія як ефективний механізм формування конструктивних умінь майбутніх робітників. Встановлено, що конструктивні вміння похідні від етапів процесу конструювання. Показано їх вплив на рівень розвитку конструктивних умінь, які є основою продуктивної творчої діяльності.

Ключові слова: рефлексія, конструктивні вміння, творчість, професійна діяльність, майбутній робітник, професійно-технічний навчальний заклад.

Рассматривается рефлексия как эффективный механизм формирования конструктивных умений будущих рабочих. Установлено, что конструктивные умения производны от этапов процесса конструирования. Показано их влияние на уровень развития конструктивных умений, которые являются основой продуктивной творческой деятельности.

Ключевые слова: рефлексия, конструктивные умения, творчество, профессиональная деятельность, будущий рабочий, профессионально-техническое учебное заведение.

The article considers the reflection as an effective mechanism of constructive skills of future workers. Found that constructive skills are derived from the stages of the design process. It shows their influence to the level of development as the basis of constructive skills productive creative activity.

Keywords: reflection, constructive skills, creativity, professional activity, future worker, vocational school.

Адаптація фахівця до сучасних вимог професійної діяльності залежить від сформованості компетенцій, які дозволяють успішно її здійснювати. У навчальному закладі на їх формування впливають педагоги, проте в реальних умовах (на виробничій практиці, а згодом і на підприємстві) часто виникають ситуації, що вимагають негайного прийняття рішення, оскільки зволікання призведе до небажаного результату (складений вузол у комплекті не працює, відсутній звичний інструмент для роботи, браковані деталі не зникають після усунення ймовірної причини, з'явився незвичний звук тощо). Прийняття правильного рішення залежить від вміння проаналізувати усі аспекти, пов'язані з проблемою, починаючи від будови вузла чи конструкції і закінчуючи правильністю власних дій. Уміння рефлексувати створює умови для ефективного виконання діяльності, оскільки воно сприяє формуванню і розвитку тих компетенцій, на яких вона ґрунтується. Незалежно від сфери професійної діяльності та комплексу робіт, які виконує фахівець, провідною діяльністю є проектування. Воно характеризується застосуванням системи інтегрованих знань і вмінь, які дозволяють координувати взаємозалежні дії, спрямовані на отримання запланованого результату.

ваного результату. Одним з етапів проектувальної діяльності є конструювання, яке передбачає розвинутість конструктивних умінь.

Проблемі рефлексії та різним її аспектам присвячено багато праць у різних наукових сферах, але найбільше серед них є тих, що стосуються філософських і культурологічних проблем відображення, пізнання і освоєння світу (Г. Гегель, Р. Декарт, Г. Лейбніц, Дж. Локк, Д. Юм, Г. Васянович, М. Каган, Л. Петрушенко, Г. Щедровицький) і таких психологічних рефлексивних процесів, як саморозуміння і розуміння іншого, самооцінювання, самоконтроль, самоінтерпретація та їх ролі в житті людини (С. Рубінштейн, І. Семенов, С. Степанов, Т. Титаренко). Значна увага присвячена рефлексії в працях, що стосуються механізмів творчого вирішення задач і взагалі творчої діяльності (М. Меєрович, О. Моляко, О. Музика, В. Рибалка). Проте в педагогічних дослідженнях ролі рефлексії у формуванні конструктивних умінь майбутніх фахівців, що навчаються в професійно-технічних навчальних закладах, приділено недостатню увагу.

Метою статті є розгляд ролі рефлексії як механізму формування конструктивних умінь майбутніх робітників крізь призму бачення результатів професійно орієнтованої творчої діяльності.

Як зазначають дослідники (Є. Климов, О. Новіков, В. Шадріков), процесуальна сторона діяльності включає такі компоненти, як потреби, мотиви, проектування, результат, оцінка та, залежно від того, хто є суб'єктом діяльності – окремий індивід чи колектив, саморегуляцію чи управління. Особливе місце в структурі діяльності займають ті компоненти, які дозволяють встановлювати ступінь досягнення результату та причини невдач, тобто саморегуляція та управління. Саморегуляція є не лише одним із компонентів, вона тісно пов'язана з кожним із них в структурі діяльності.

Для будь-якої діяльності характерна певна активність, рівень якої змінюється саморегуляцією. Саме через саморегуляцію виявляється специфіка як відображення та моделювання діяльності, так і рефлексії суб'єкта. На думку О. Новікова, будь-яка продуктивна діяльність проходить наступні фази: проектування, технологічну та рефлексивну [2, с. 44]. Вчений вважає, що оцінка і рефлексія супроводжують увесь процес діяльності людини, а не лише присутні на останній – рефлексивній фазі, в якій рефлексивна діяльність є провідною. Це означає, що постійно здійснюється оцінювання проміжних результатів, здійснюється рефлексування одержаних результатів, застосування технологій, способів, методів та усіх питань, що стосуються результативності діяльності.

Здійснюючи перетворювальну діяльність, людина змінює світ: спочатку проектує, а потім реалізує заплановані зміни. Перетворювальний потенціал людини залежить від комплексу одержаних і набутих самостійно умінь (проектувальних, конструктивних, технологічних тощо) і рівня розвитку творчих здібностей. Проектувальна діяльність проходить кілька стадій, кожна з яких вносить свій внесок у загальний результат роботи (концептуальна, моделювання, конструювання, підготовча технологічна). Конструктивна діяльність полягає у визначенні конкретних способів і засобів реалізації заданої моделі в рамках існуючих умов, а детальніше: «На основі створеної концептуальної моделі проекту починається конструювання конкретних вузлів і механізмів майбутньої машини, які пов'язані, узгоджені між собою і в своїй сукупності дозволяють надалі реалізувати «в металі» концептуальну модель» [2, с. 307]. Стадія конструювання включає такі етапи, як декомпозиція, агрегування, дослідження умов і побудова програми (проекту).

Конструктивні вміння фахівця похідні від етапів процесу конструювання тому, на нашу думку, до них можна віднести:

на етапі декомпозиції – уміння в обмежених реальних умовах виділити в меті підцілі, які задають напрями роботи, тобто розділити модель на окремі пакети детальних робіт (під час такої роботи можна поміркувати над важливими питаннями стосовно раціональної організації праці, способу чи виду контролю, моніторингу витрат різних ресурсів, необхідного рівня кваліфікації для виконання роботи тощо); уміння побачити «зверху», як кожен етап вписується в загальний хід роботи над виготовленням моделі; уміння побачити по горизонталі забезпечення ресурсами, часові витрати, можливості обладнання, необхідне обладнання та інструменти, потрібну кваліфікацію робітників; уміння критично оцінювати наявну інформацію і при потребі відшукати додаткову;

на етапі агрегування (характерний для практичної діяльності): уміння узгоджувати окремі завдання реалізації задуму між собою; уміння визначити конфігурацію залежно від мети і завдання (як з'єднуються деталі або частини, зовнішній вигляд деталей і вузлів, дизайнерське вирішення тощо); уміння класифікувати, тобто встановлювати відношення між тими елементами (деталлями, вузлами), що з'єднуються; уміння визначати рівнозначні елементи, однотипні та різнотипні елементи (за розташуванням у просторі, за часом виготовлення чи функціонування, за функціями); уміння стиснути інформацію великого обсягу і передати її коротко і зрозуміло;

на етапі дослідження умов реалізації моделі: уміння критично оцінити необхідний досвід і кваліфікацію для виконання роботи; уміння навчатись в обраній сфері діяльності доступними засобами; уміння визначати необхідні ресурси для виконання моделі;

на етапі побудови програми: уміння скласти план дій для реалізації моделі в конкретних умовах і в усталені терміни; уміння визначити ключові етапи робіт, які впливають на загальний час виконання роботи; уміння раціонально використовувати наявні ресурси.

Проміжній стадії виготовлення виробу відповідають одні умови, а кінцевій – інші, тому саме на кінцевій стадії виникають питання врахування вимог дизайну чи реклами, які впливають на споживчий аспект виробу. Якщо йдеться про організаційну модель (проблеми організації праці), то для неї важливо знайти оптимальну систему субординації, функціонування і розподілу інформації.

На думку В.Тименка, результатом комплексного методичного впливу на учнів має бути «система сформованих конструктивних умінь: мовленнєвих, художніх, технічних» [3]. Хоча дослідження вченого стосувалося молодших школярів, проте, на нашу думку, ця теза є актуальною і для учнів професійно-технічних навчальних закладів, оскільки розвинене асоціативне мислення, багате суб'єктивне світосприймання і світовідчуття також потрібні і майбутньому фахівцю. З цією метою педагоги використовують потенціал міжпредметних зв'язків, гуманітарних дисциплін, позаурочної і позаучилищної діяльності. Однак сьогодні в закладах професійно-технічної освіти (особливо, де готують фахівців технічного профілю) є проблеми не тільки зі знайомством учнів з основами технічної естетики або художнього конструювання, але й з підвищенням рівня художньої культури учнів.

Як зазначає О. Новіков, основними психологічними механізмами рефлексії є: зупинка, фіксація, відсторонення, об'єктивізація та обертання. Для їх здійснення необхідними є наступні рефлексивні уміння: здійснювати самоконтроль дій (проектувальних, конструктивних, технологічних); контролювати власні судження; визначати послідовність і підпорядкованість етапів діяльності, враховуючи власний досвід (мотив, причини, смисли, цінності); побачити в старому нове, у відомому – невідоме, в очевидному – неочевидне, у звичному – незвичне; стати на позицію іншого, різнобічно оцінювати ситуацію; перетворювати пояснення явища, процесу або ситуації, які спостерігаються, залежно від нових умов, що склались [2, с. 333].

Проблема рефлексивності є фундаментальною, оскільки рефлексивні процеси знаходяться в основі таких важливих феноменів психіки, як мислення, творчість і продуктивність, пов'язаних з людською діяльністю. Рефлексія присутня практично у всіх напрямках активності людини, що й визначає ефективну адаптацію її до середовища. Як багатоаспектне явище у діяльності людини рефлексію переважно розглядають у таких напрямках: інтелектуальному, особистісному, комунікативному і кооперативному. У них вона виконує роль основної домінанти соціалізації людини, адже усвідомлення ефективності міжособистісної комунікації і власних дій неможливе без неї [1, с. 4–5]. Серед реальних відношень і зв'язків, які існують між свідомістю і рефлексією – генетичних, структурних і функціональних – останні відіграють важливу роль у формуванні знання, різних умінь, в тому числі й конструктивних умінь особистості як основи творчої діяльності.

Будь-яке знання можливе тільки тоді, коли воно пов'язане з рефлексією, тому процес навчання завжди має супроводжуватися рефлексивною діяльністю того, хто навчається. Завдяки рефлексії особистість засвоює норми, нормативні процедури і стратегії, важливі в різних видах діяльності. Складність рефлексування пов'язана з тим, що, з одного боку, рефлексія є вершиною суб'єктності, тобто залежить від суб'єкта, його волі, допускає певне відхилення від об'єктивності, перебігає в полі суб'єктивних закономірностей особистості, а з іншого боку, в суб'єктивному світі діють об'єктивні закони, на знання яких і має спиратися педагог, здійснюючи управління навчальним процесом.

У ході навчального процесу учень, здійснюючи рефлексію, може усвідомлювати себе на двох рівнях: добровільно приймає роль підпорядкованого і прагне допомоги педагога на всіх етапах здійснення власних дій, або намагається усвідомлювати ті процеси, які перебігають в його свідомості, і пов'язувати їх з кінцевою ефективністю власної діяльності. У більшості випадків проблемою для педагога є переведення учня на рівень повної самостійності у здійсненні рефлексивної діяльності.

На думку А. Карпова, якщо рефлексію розглядати як здібність, необхідно визнати й те, що вона має індивідуальне вираження [1, с. 11], тому в навчальній групі в учнів спостерігаються відмінності її розвитку. Це означає, що, залучаючи учнів до продуктивної діяльності, необхідно одночасно організовувати й їхню рефлексивну діяльність, більше уваги приділяти тим учням, в яких ця здібність розвинута на низькому рівні.

У межах діалектичного методу Г. Гегеля основним механізмом утворення нового з відомого є рефлексія. З одного боку, рефлексія збігається з

самоусвідомленням власної діяльності, а з іншого, завдяки рефлексії відбувається саморозвиток особистості, пов'язаний зі здобуванням знання і формуванням на його основі певних дій. З точки зору екзистенціального розуміння рефлексія, як особливий вид діяльності, впливає на предмет творчості, змінює, конструює і творить його.

Оскільки успіхи в творчій діяльності залежать від рівня розвитку рефлексивної здібності в учнів, необхідно звернути увагу на процеси, які беруть участь у переробці інформації та на які, певним чином, може впливати педагог: пам'ять, рефлексивне мислення, метапроцеси (метапам'ять, метамислення). У творчій діяльності роль рефлексії зростає, адже вона допомагає усвідомити засоби, способи і основи творчої діяльності, регулювати діяльність мислення, відслідковувати хибні міркування. Відповідно до ролі рефлексії, як особистісної форми мислення, в діяльності виділяють контрольну, конструктивну, мобілізуючу і раціоналізуючу її функції, а залежно від функцій в різних ситуаціях розрізняють такі її види, як: ситуативна, ретроспективна і перспективна. Ситуативна рефлексія забезпечує включення людини в ситуацію та її аналіз і осмислення поелементно, що дає можливість адекватно на неї реагувати залежно від умов, що змінюються; ретроспективна рефлексія не лише дозволяє проаналізувати всі елементи діяльності (мотиви, передумови, умови, етапи і результати), але й допомагає знаходити помилки; перспективна рефлексія дає можливість розглянути поелементно майбутню діяльність і здійснити прогноз результатів [1, с. 11]. У контексті творчої діяльності, спираючись на розуміння рефлексії як переосмислення особистістю в проблемній ситуації змісту своєї свідомості (М. Моляко, В. Рибалка, С. Степанов та І. Семенов), у рефлексивній діяльності виділяють такі етапи: відтворення стереотипів, перші відчуття правильності напряму пошуку і зменшення переживань з приводу проблеми, виникнення стану максимального натхнення, зростання самосвідомості, продукування інновації.

Через багатоаспектність своєї природи сьогодні рефлексія розглядається, як одна з функцій в організації діяльності, як рівень мислення, як механізм саморозвитку особистості в творчому процесі. Процеси генерації інформації, упорядкування знання, його розвиток і функціонування в свідомості особистості перебігають за рахунок рефлексії, яка є механізмом і формою вимушеного контролю над ними. У цих процесах рефлексія виконує дві взаємопов'язані функції важливі в творчій діяльності: по-перше, усвідомлення інформації дає можливість зрозуміти обмеження у виборі дій і способів діяльності, а по-друге, усвідомлення інформації є знаряддям

упорядкування знань і уявлень суб'єкта за допомогою відповідних способів, методів і засобів користування нею. Тому в творчому процесі важливим моментом є аналіз і контроль за власними виконавчими діями, що дає можливість програвати мисленно різні варіанти вирішення проблеми, висувати гіпотези, конструювати ланцюжок необхідних дій для виконання діяльності, рефлексувати за їхньою правильністю.

Таким чином, у педагогіці рефлексію розглядають як інструментальний засіб організації навчальної діяльності, здатний значно підвищити її результати. Цей підхід стосується й залучення учнів професійно-технічних навчальних закладів до творчої майбутньої професійної діяльності, яке починається на уроках професійно-теоретичної, професійно-практичної підготовки і продовжується в гуртках технічної, художньо-прикладної (художньо-технічної) чи художньої творчості. Оскільки основою успіху в професійній діяльності майбутнього робітника є, перш за все, конструктивні вміння, тому в процесі професійного навчання особливу увагу необхідно звертати на одночасний розвиток ще й рефлексивних умінь учнів. Крім того, завданням педагогів є підвести учнів до думки про те, що рефлексивна діяльність має стати звичною діяльністю людини. Результатом реалізації такого підходу буде зростання професійної компетентності майбутнього робітника.

Список використаних джерел

1. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А.В. Карпов. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 424 с.
2. Новиков А.М. Методология / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М. : СИНТЕГ, 2007. – 668 с.
3. Тименко В.П. Концептуальні засади формування конструктивних умінь в учнів початкової школи / В.П.Тименко [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://studentam.net.ua/content/view/7534/97/>

ПІДВИЩЕННЯ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ВНЗ ЗАСОБОМ СОЦІАЛЬНО- ПСИХОЛОГІЧНОГО ТРЕНІНГУ

Розглянуто поняття конфліктологічної компетентності викладачів, три її основні складові. Описано методики, що використовувалися під час проведення констатувальної частини експерименту. Проаналізовано ефективність впровадження семінару-тренінгу «Психологічна профілактика конфліктів у педагогічному колективі ВНЗ».

Ключові слова: тренінг, інтерактивні техніки, складові конфліктологічної компетентності.

Рассмотрено понятие конфликтологической компетентности преподавателей, три ее основных составляющих. Описаны методики, которые использовались во время проведения констатирующей части эксперимента. Проанализирована эффективность внедрения семинара-тренинга «Психологическая профилактика конфликтов в педагогическом коллективе вуза».

Ключевые слова: тренинг, интерактивные техники, составляющие конфликтологической компетентности.

This article provides the concept of conflict competence of teachers. It considers three of its main components. The methods used during the experiment are described in the article. The article represents effectiveness of the introduction of a training seminar «Psychological prevention of conflicts among pedagogical staff in higher educational institutions».

Keywords: training, interactive techniques, components of conflictological competence.

Тренінги сьогодні є популярною формою навчання дорослих людей. На думку С. Тьоміної [1, с.72] більш актуальним стає пошук нестандартних способів вирішення потенційних і реальних педагогічних конфліктів. Такі методи, що використовуються під час тренінгу, як ігрові (бізнес, рольові), тематичні дослідження, групові дискусії, мозковий штурм, відеоаналіз, «модерація» та інші створюють в групі доброзичливу атмосферу, допомагають розвивати педагогічну інтуїцію, емпатію, педагогічне мислення, творчі здібності викладачів, будують довіру, стимулюють думку, надають новий погляд на проблему, дозволяють цілеспрямовано здійснювати пошук нестандартних способів вирішення педагогічних конфліктів, щоб у кінцевому підсумку перетворити конфлікт на співробітництво. Емпіричні заходи дозволяють членам групи на практиці простежити реакцію на конфлікт і подальші дії. Використання різноманітних вправ у тренінгу допомагає учасникам обмінюватися ідеями та поглядами, засвоїти інформацію, перевірити її на власному досвіді, відпрацювати отримані навички

в практичній діяльності, щоб у майбутніх конфліктах на робочому місці, мати інструменти і досвід для досягнення позитивних результатів [1; 2; 3; 4].

Мета дослідження полягала у визначенні ефективності соціально-психологічного тренінгу щодо підвищення рівня розвиненості конфліктологічної компетентності викладачів ВНЗ.

Розвиток психологічних тренінгів в Америці, а згодом у Західній Європі відбувся в 60–70 рр. XX століття. Такі сучасні автори, як І. Вачков [5], Л. Мороз [6], М. Васильєв [7], П. Щербань [8], І. Сингаївська [9], Л. Карамушка [10], О. Філь [10], Ж. Зав'ялова [11] та інші досліджували та використовували тренінг як метод активного навчання. Але залишається недостатньо розробленими тренінги з психологічної профілактики конфліктів саме у педагогічному колективі ВНЗ.

Вивчення теоретичного матеріалу таких дослідників, як І. Сингаївська [4; 9], М. Форверг [12], Є. Сидоренко [13], Л. Рай [14], Л. Петровська [15], В. Пахальян [16], та практичних розробок Н. Равикovich [17], М. Васильєва [7], Н. Єремєєвої [3], М. Скенелл [2], К. Фопель [18], Л. Карамушки [10], а також урахування результатів констатувального етапу дослідження, допомогли нам розробити програму соціально-психологічного тренінгу «Психологічна профілактика конфліктів у педагогічному колективі ВНЗ».

Мета нашого тренінгу – підвищити позитивні показники рівня розвиненості конфліктологічної компетентності викладачів ВНЗ, що, у свою чергу, буде запорукою профілактики конфліктів у педагогічному колективі.

«Конфліктологічна компетентність – це система наукових знань про конфлікт та вмійнь управляти ними, що цілеспрямовано розвиваються в процесі спеціальної підготовки відповідно до ситуацій учбової та професійної взаємодії суб'єктів спілкування. Вона передбачає певний рівень знань, умінь, навичок та властивостей особистості по аналізу, управлінню та самоуправлінню конфліктами в процесі оволодіння поняттєвим та фактологічним матеріалом конфліктології» [19].

У дослідників існують розбіжності стосовно структури конфліктологічної компетентності. Такі науковці, як М. Леонов [20], Г. Бережна [21], Л. Ярослав [22], І. Козич [23] психологічними складовими конфліктологічної компетентності особистості називають особливий когнітивний стиль, творче мислення, відкритість, конфліктостійкість, уміння управляти нега-

тивними емоціями, установку на співпрацю, комунікативні вміння, сенситивність.

Беручи за основу підходи вище згаданих фахівців, в нашій роботі *конфліктологічна компетентність педагогів* визначається як багатоконпонентне утворення професійно важливих, соціально-психологічних і поведінкових особливостей, що сприяє конструктивному вирішенню конфліктів між суб'єктами освітньої організації. Узагальнення вищевизначених позицій дає змогу виокремити основні взаємопов'язані *складові* у структурі конфліктологічної компетентності педагогів: *когнітивну, емоційну поведінку*.

1) *Когнітивна складова* – це знання з теорії, розуміння та адекватне сприйняття педагогічного конфлікту.

2) *Емоційна* – емоції, які переважають у процесі педагогічної взаємодії та вміння їх контролювати.

3) *Поведінкова складова* передбачає високий рівень конфліктостійкості, а також співробітництво як стиль поведінки у конфлікті

Зазначимо, що для оцінки рівня розвиненості *когнітивної складової* конфліктологічної компетентності учасників констатувального етапу дослідження використовувався метод «незакінчених речень». Викладачі продовжували речення: «Конфлікт – це ...». Для обробки відповідей було використано шкалу оцінювання, запропоновану вітчизняними дослідниками М. Войтович, Л. Карамушкою [24]. Відповідь вважалася «правильною», якщо були вказані усі найістотніші ознаки конфлікту. Відповідь вважалася «частково правильною», якщо були вказані не всі суттєві або надані несуттєві ознаки. Та відповідь вважалася «неправильною» за умови, якщо не вказано жодної суттєвої ознаки конфлікту, або відповідь відсутня.

Рівень розвиненості *емоційної складової* конфліктологічної компетентності оцінювався за допомогою методики оцінки психологічної атмосфери у колективі (за А. Фідлером) [25, с. 190]. Також було використано шкалу оцінки рівня реактивної та особистісної тривожності, розроблену Ч. Спілбергером (адаптовану Ю. Ханіним) [26, с. 32–33]. Вимірювалася реактивна тривожність як стан особистості у даний момент та особистісна тривожність як стійка характеристика людини. *Поведінкова складова* конфліктологічної компетентності вимірювалася за допомогою діагностики стійкості до конфліктів [25, с. 211] за п'ятибальною системою оцінки. Тест А. Ассінгера [26, с. 276–278] (оцінка агресивності у стосунках) допоміг виявити наскільки учасники експерименту миролюбні чи агресивні у стосунках з інши-

ми. Також використовувався тест К. Томаса – опис поведінки у конфліктних ситуаціях (адаптований Н. Грішиною) [26, с. 270–273]. Статистична обробка даних констатувальної частини експерименту здійснена з використанням методів математичної статистики програми SPSS 16 версії.

Результати показали, що більшість викладачів ВНЗ (із загальної кількості 216) – 72,7 % мають середній рівень розвиненості когнітивної складової конфліктологічної компетентності, 19,4 % – низький та тільки 7,9% учасників дослідження мають високий рівень розвиненості когнітивної складової конфліктологічної компетентності. Тому, нашим завданням під час створення тренінгу, було включити завдання, які б покращили ці дані (міні-лекції, дискусії тощо).

Також отримані нами результати показали, що більшість викладачів ВНЗ (45,8 %) мають середній, 25 % – низький рівень розвиненості емоційної складової конфліктологічної компетентності. Та лише у 29,2 % викладачів емоційний компонент сформований на високому рівні. Щодо поведінкової складової: більшість викладачів (49,1 %), які приймали участь у експерименті, мають середній та 31,9 % – низький рівень розвиненості поведінкової складової конфліктологічної компетентності. Лише 19,0 % учасників експерименту мають високий рівень розвиненості поведінкової складової конфліктологічної компетентності. Ми вважали доцільним скоректувати результати під час проведення формувального експерименту, розробивши відповідні методики. Інтегральний показник вказав на те, що в цілому у викладачів ВНЗ домінують низький та середній рівні розвиненості конфліктологічної компетентності.

Як вже зазначалося, метою при розробці програми тренінгу було підвищити позитивні показники рівня розвиненості конфліктологічної компетентності, особливо звернувши увагу на особистісну тривожність, стійкість до конфлікту, стиль поведінки у конфлікті, оцінку психологічної атмосфери у колективі, та взагалі попрацювати над розумінням та адекватним сприйняттям конфлікту.

Проаналізуємо основні характеристики тренінгу «Психологічна профілактика конфліктів у педагогічному колективі ВНЗ»:

1. Цільова група – викладачі ВНЗ.

2. Основні інтерактивні техніки для реалізації тренінгу:

написання листа до тренера (вивчення очікувань); метод незавершених речень; робота у парах та міні-групах; метод «мозкового штурму»; надання порад; рольові ігри; інтерв'ю; пантоміма; ретроспектива; міні- лекція; рефлексія, заняття тощо.

3. Тривалість тренінгу становить 24 години. Залежно від рівня конфліктності та конкретних потреб освітньої організації або підрозділу (кафедри, факультету) тривалість та обсяг тренінгу може збільшуватися або зменшуватися.

4. Структура тренінгу: 1) вступ до тренінгу – (2 год); 2) основний етап тренінгу (1 частина: опрацювання когнітивної складової) – (6 год); 3) основний етап тренінгу (2 частина: опрацювання емоційної складової) – (6 год); 4) основний етап тренінгу (3 частина: опрацювання поведінкової складової) – (8 год);

5) завершальний етап тренінгу – (2 год).

Таблиця 1

Зведена таблиця зміни показників унаслідок впровадження тренінгової програми (у % від загальної кількості учасників)

Складові конфлікто- логічної компетентності викладачів ВНЗ		Експериментальна група						Р
		до експерименту			після експерименту			
		Рівні сформованості						
		н.р.	с.р.	в.р.	н.р.	с.р.	в.р	
Когнітивна складова		32	64	4	0	32	68	$p<0,01$
Емоційна складова	Особистісна тривожність	4	44	52	16	56	28	$p<0,05$
	Оцінка психологічної атмо- сфери в колективі	36	32	32	20	24	56	$p<0,01$
	Конфліктостійкість	28	40	32	0	40	60	$p<0,01$
Поведінкова складова	Стиль поведінки в конфлікті «Конкуренція»	32	40	28	56	32	12	$p<0,05$
	Стиль поведінки в конфлікті «Співробітництво»	40	44	16	24	32	44	$p<0,01$
	Стиль поведінки в конфлікті «Компроміс»	24	52	24	20	44	36	$p<0,01$
	Стиль поведінки в конфлікті «Уникання»	20	36	44	40	32	28	$p<0,05$
	Стиль поведінки в конфлікті «Присто- сування»	28	52	20	20	56	24	$p<0,1$

Примітка: $p < 0,05$; $p < 0,01$ – показники рівня значущості відмінностей до та після тренінгу

Перейдемо до аналізу результатів експериментального впровадження нашого тренінгу. Як показав аналіз, в результаті формувального експерименту відбулися певні зміни, що підтверджено статистично.

На високому рівні значущості констатовано позитивні зміни щодо розвиненості складових конфліктологічної компетентності. Стосовно когнітивної складової зафіксовано такі зміни: якщо до впровадження тренінгу високий рівень сформованості мали тільки 4 % учасників, то після нього їх було 68 %; до тренінгу 32 % викладачів мали низький рівень сформованості когнітивної складової, а після тренінгу жодна особа не зафіксована з таким результатом (тобто з низьким рівнем – 0%) – ($p < 0,01$).

Ці позитивні зміни можна пояснити тим, що протягом соціально-психологічного тренінгу викладачі прямо або опосередковано отримували інформацію щодо основних понять про конфлікт у формі міні-лекцій, вправ на визначення деструктивних та конструктивних функцій конфлікту тощо.

Стосовно емоційної складової конфліктологічної компетентності викладачів, зафіксовано значущі зміни наступних параметрів: особистісна тривожність ($p < 0,05$), оцінка психологічної атмосфери в колективі та конфліктостійкість – ($p < 0,01$).

Щодо поведінкової складової, яку ми вимірювали за методикою Томаса-Кілмана, значущі зміни сталися з даними таких стилів поведінки, як *співробітництво* та *компроміс* ($p < 0,01$). Так, якщо до тренінгу високий рівень співробітництва мали лише 16 % учасників тренінгу, то після його впровадження вони склали 44 %. Показники стилів *конкуренції* та *уникання* зменшилися. Щодо стилю поведінки *пристосування*, то слід відмітити, що зміни виражені лише на рівні тенденції ($p < 0,1$). Це говорить про те, що методики нашого тренінгу не були спрямовані на зміну показників стилю пристосування (нас більше цікавили такі стилі, як конкуренція, компроміс та співробітництво).

Таким чином, розроблений нами семінар-тренінг «Психологічна профілактика конфліктів у педагогічному колективі ВНЗ», який був впроваджений в експериментальній групі, сприяв підвищенню рівня сформованості конфліктологічної компетентності викладачів, що у свою чергу сприятиме профілактиці конфліктів у вищому навчальному закладі.

Список використаних джерел:

1. Темина С. Ю. Конфликты школы или «школа конфликтов»? (Введение в конфликтологию образования) / С. Ю. Темина. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО МОДЭК, 2002. – 144 с.
2. Scannell M. The big book of conflict resolution games/ M. Scannell. – New York: The McGraw-Hill Companies, 2010. – 231p.

3. Еремеева Н. 100 игр и упражнений для бизнес-тренингов / Н. Еремеева. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 128 с.
4. Сингаївська І.В. Особливості використання інтерактивних методів у процесі вдосконалення психологічної компетентності керівників освітніх організацій / Сингаївська І.В. // Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць / Ун-т менедж. освіти АПН України, Асоціац. безперерв. освіти дорослих. Вип.13 / голов. ред. В.В.Олійник. – К.: Геопринт, 2009. – Ч.2. – с. 304–308.
5. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. Учебное пособие / И.В. Вачков. – М: Ось-89, 1999. – 136 с.
6. Мороз Л.І. Професійно-педагогічний тренінг у становленні особистості фахівця (на прикладі працівників ОВС): монографія / Л.І. Мороз / Київський національний ун-т внутрішніх справ. – К: Надвірнянська друкарня, 2007. – 312 с.
7. Васильев Н.Н. Тренинг преодоления конфликтов / Н.Н. Васильев. – СПб.: Речь, 2007. – 174 с.
8. Щербань П.М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах : навч. посіб. – К.: Вища школа, 2004. – 207 с.
9. Сингаївська І.В. Соціально-психологічний тренінг особистісного зростання як метод розвитку життєвої компетентності особистості // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: наук.-метод. збірник. – К.: Контекст, 2000. – с.122–125.
10. Карамушка Л.М. Тренінг «Психологія розвитку конкурентоздатності персоналу держадміністрацій»: дизайн та ефективність упровадження в процес перепідготовки та підвищення кваліфікації державних службовців / Л.М. Карамушка, О.А. Філь // Актуальні проблеми психології : зб. наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / [ред. кол. : С.Д. Максименко (гол. ред.) та ін.]. – К. : А.С.К., 2012. – Т. I : Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – 2012. – Вип. 36. – С. 283–289.
11. Тренінги на все случаи бизнеса / Под ред. Ж.В. Завьяловой – СПб.: Речь, 2008. – 151 с.
12. Форверг М. Характеристика социально-психологического тренинга поведения / М. Форверг, А. Альберг // Психологический журнал. – 1984. – Т.5, №4. – С. 57–64.
13. Сидоренко Е.В. Технологии создания тренинга. От замысла к результату / Е.В. Сидоренко. – СПб.: Речь: Сидоренко и Ко, 2007. – 144 с.
14. Рай Л. Развитие навыков тренинга: руководство для изучения основ тренинга / Л. Рай. – СПб.: «Питер», 2002. – 208 с.
15. Петровская Л. А. Общение – компетентность – тренинг: Избранные труды / Л. А. Петровская. – М.: Смысл, 2007. – 687 с.

- 16.Пахальян В.Э. Групповой психологический тренинг: учеб. пособие / В.Э. Пахальян. – СПб.: Питер, 2006. – 224 с.
- 17.Равикович Н.Е. Тренинг командообразования. Цели, диагностические методики, игры / Н.Е. Равикович. – М.: Генезис, 2003. – 112 с.
- 18.Фопель К. Психологические группы: Рабочие материалы для ведущего: практ. пособие / К. Фопель; пер. с нем. – 5-е изд., стереотип. – М.: Генезис, 2004. – 256 с.
- 19.Щербакова О.И. Развитие конфликтологической культуры личности // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 10. – С. 56–59.
- 20.Леонов Н. И. Конфликтология: учеб. пособие / Н. И. Леонов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2006. – 232 с. – (Серия «Библиотека психолога»).
- 21.Бережная Г.С. Формирование конфликтологической компетентности педагогов общеобразовательной школы. : дисс.... доктора педагогических наук : 13.00.08 / Бережная Галина Сергеевна. – Калининград, 2009. – 336 с.: ил.
- 22.Ярослав Л.О. Конфліктологічна компетентність як предмет психологічного дослідження. [Електронний ресурс]: Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2009. – Режим доступу: http://novyn.kpi.ua/2009-1/12_Yaroslav.pdf
- 23.Козич І.В. Модель формування конфліктологічної компетентності соціального педагога в умовах магістратури / І.В. Козич [Електронний ресурс]: Вісник Запорізького національного університету– №1, 2008. – Режим доступу: http://web.znu.edu.ua/herald/issues/2008/ped_2008_1/2008-26-06/kozych.pdf
- 24.Войтович М.В., Карамушка Л.М. Психологічні основи розв'язання управлінських конфліктів в освітніх закладах // Управління закладами середньої освіти психологічні аспекти. – К.: Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, 2001. – С.129–149.
- 25.Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. – М.: Психотерапия, 2009. – 544 с.
- 26.Карелин А. Большая энциклопедия психологических тестов /А. Карелин. – М.: Эксмо, 2007. – 410 с.

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ФОРМУВАННІ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Розглянуто проблему використання інтерактивних технологій у формуванні організаційної культури майбутнього вчителя початкових класів. Наголошено на доцільності використання різних видів педагогічної взаємодії, що становлять основу інтерактивного навчання: «студент – викладач», «група студентів – викладач», «група студентів – студент», «студент – електронний освітній ресурс».

Ключові слова: інтерактивні технології, організаційна культура майбутнього вчителя початкових класів, педагогічна взаємодія.

Рассмотрена проблема использования интерактивных технологий в формировании организационной культуры будущего учителя начальных классов. Акцентируется внимание на целесообразности использования различных видов педагогического взаимодействия, составляющих основу интерактивного обучения: «студент – преподаватель», «группа студентов – преподаватель», «группа студентов – студент», «студент – электронный образовательный ресурс».

Ключевые слова: интерактивные технологии, организационная культура будущего учителя начальных классов, педагогическое взаимодействие.

Summary. The article analyzes the problem of the use of interactive technologies in shaping the organizational culture of the future primary school teachers. The attention is focused on the feasibility of using different kinds of pedagogical interaction, form the basis of interactive learning: «student – teacher», «group of students - the teacher», «group of students - the student», «student - e-learning resource».

Key words: interactive technologies, organizational culture of teacher of initial classes, pedagogical co-operation.

Нині триває активний пошук ефективних шляхів професійної підготовки майбутніх учителів до педагогічної діяльності. Нові підходи до освіти ґрунтуються на гуманістичній парадигмі, яка передбачає забезпечення можливості вибору й самовизначення кожного учасника навчально-виховного процесу, розвитку його суб'єктності. Здобуття такої освіти може забезпечити тільки висококваліфікований, творчий, соціально активний, конкурентоспроможний учитель, якому притаманний високий рівень розвитку професійно-педагогічної культури.

Технології освіти і навчання посідають особливе місце в трансляції культури суспільства й розвитку культури людини. Вони реалізують потенційні можливості безпосереднього впливу на розвиток особистості та еволюційну культуру суспільства. Розвиток загальної і педагогічної культури так само невіддільні, як невіддільні розвиток особистості й суспільства. Серед проблем педагогічної трансформації культури особливе значення має проблема співвідно-

шення професійної освіти та виховання особистості. Педагогічна наука покликана відтворювати і розвивати культуру на основі єдності матеріального й духовного. Педагогічна трансформація культури реалізується шляхом поєднання її методологічної та технологічної інфраструктур, інтелектуальної та прагматичної сторін навчання шляхом виховання у студентів громадянськості й прагнення оволодіти професією вчителя [4, с. 34].

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки і практики висувуються нові вимоги до професійної підготовки вчителя початкових класів. Він має знати тенденції інноваційних змін в системі сучасної освіти, відмінності традиційної, розвивальної та особистісно-орієнтованої систем навчання; розуміти сутність педагогічної технології; знати і використовувати інтерактивні форми і методи навчання, знати критерії технологічності; володіти технологіями цілепокладання, проектування, діагностування, проектування оптимальної авторської навчально-методичної системи; повинен володіти розвиненими дидактичними, рефлексивними, проектувальними, діагностичними вміннями; вміннями аналізувати і оцінювати свій індивідуальний стиль [5]. Вчитель початкових класів також має знати особливості та ефективність упроваджених ним педагогічних технологій і власної педагогічної діяльності в цілому. У підготовці майбутнього вчителя початкових класів нової генерації з метою формування його організаційної культури доцільно використовувати інтерактивні технології навчання.

Як свідчить аналіз літературних джерел, інтерактивне навчання – це навчання, яке відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх суб'єктів навчального процесу. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де педагог, і той, хто навчається, є рівноправними суб'єктами навчального процесу. Слід додати, що інтерактивність – це не просто взаємодія суб'єктів один з одним, а спеціально організована пізнавальна діяльність, що має яскраво виражене соціальне спрямування. Власне організація інтерактивного навчання передбачає моделювання різноманітних життєвих ситуацій, спільне вирішення проблем на основі аналізу обставин та відповідної ситуації, використання рольових ігор та ін.

Аналіз широкого спектру визначень терміносполуки «педагогічна технологія», викладених у працях В. Безрукової, О. Безпалько, М. Кларіна, Г. Селевка, В. Сластьоніна та ін. дозволяє розглядати технологію інтерактивного навчання як узгоджену сукупність (а також систему) форм, методів, прийомів, засобів педагогічної взаємодії, спрямовану на розв'язання конкретних педагогічних задач.

Серед інтерактивних методів широко використовуються мозковий штурм, мікрофон, коло ідей, робота в малих групах, займи позицію, прес-метод, акваріум, подорож, рольові ігри та ін. У контексті нашого дослідження мета використання інтерактивних технологій – зміна моделей поведінки майбутніх учителів початкових класів. Аналізуючи свої реакції і реакції партнера, майбутній педа-

гог змінює свою модель поведінки й усвідомлено засвоює нові норми діяльності, що дозволяє розглядати конструювання та впровадження інтерактивних технологій як процес інтерактивного виховання.

Серед інноваційних технологій навчання найбільшим ступенем освітньої результативності з розвитку організаційної культури майбутнього вчителя початкових класів володіють інтерактивні ігрові технології, які дають найкращий результат при поєднанні їх із традиційними методами навчання, багаторазовому повторенні й при комплексному дослідженні. На думку О. Вознюка, О. Дубасенюк [1, с. 96], саме ігрові технології виконують дидактичні й методичні функції. Вони навчають майбутніх вчителів початкових класів аналізувати та оцінювати різні педагогічні явища, прогнозувати результати педагогічної дії на особистість і колектив, робити узагальнення і висновки, активізація пізнавальної діяльності студентів, розвиток творчого мислення, організаторських здібностей, вміння взаємодіяти в команді здатності до професійної саморефлексії та ін.

Власний педагогічний досвід, а також аналіз літературних джерел [3, с. 12] дають можливість виокремити обов'язкові умови організації інтерактивного навчання, яке сприяє розвитку організаційної культури майбутнього вчителя початкових класів:

- довірливі, позитивні стосунки між викладачем і студентами;
- демократичний стиль відносин;
- співпраця, співтворчість суб'єктів педагогічної взаємодії;
- опертя на особистий («педагогічний») досвід студентів;
- включення у навчальний процес яскравих прикладів, фактів, образів;
- різноманітність форм і методів презентації інформації, форм діяльності студентів, їхня мобільність;
- активізація зовнішньої і внутрішньої мотивації діяльності, а також взаємомотивації студентів.

Таким чином, використання у ВНЗ інтерактивних технологій з розвитку організаційної культури сприяє здійсненню професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів, спрямованої на формування його педагогічної культури, етики, гуманних рис і, насамперед, моральної спрямованості, любові до професії і дітей, чуйності, людяності, доброзичливості, поваги до вихованців, віри в її творчі можливості [2, с. 49], на творчий розвиток особистості кожного студента [6, с. 20]. Побудова процесу професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів у вищому навчальному закладі з використанням технологій інтерактивного навчання сприяє підвищенню рівня організаційної культури студентів, зростанню професійної компетентності майбутніх педагогів, їх задоволеності власною діяльністю, формуванню здатності до особистісного й професійного саморозвитку, а також позитивній динаміці результатів

освітнього процесу, про що свідчать проміжні результати нашої дослідно-експериментальної роботи.

Список використаних джерел

1. Дубасенюк О.А. Професійно-педагогічні задачі: типологія та технологія розв'язання : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / О.А. Дубасенюк, О.В. Вознюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – 272 с.
2. Дубасенюк О.А. Формування професійної компетентності майбутніх учителів на засадах духовно-моральних цінностей / О.А. Дубасенюк // Духовно-моральне виховання і професіоналізм особистості в сучасних умовах: VI Міжнародна наук.-практ. конф. (30–31 жовтня 2009 р.). – К., 2009. – С. 40-50.
3. Косолапова М.А. Положение о методах интерактивного обучения студентов по ФГОС 3 в техническом университете: для преподавателей ТУСУР / Косолапова М.А., Ефанов В.И., Кормилин В.А., Боков Л.А. – Томск: ТУСУР, 2012. – 276 с.
4. Левина М.М. Технологии профессионального педагогического образования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М.М. Левина. – М.: ИЦ «Академия», 2001. – 272 с.
5. Тьюторское сопровождение учителей начальной школы в условиях внедрения ФГОС [Електронний ресурс]. – URL: 33.07.2014 <<http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/obshchepedagogicheskie-tekhnologii/tyutorskoe-soprovozhdenie-uchiteley-nachalnoy>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
6. Хомич Л.О. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04 / Л.О. Хомич. – К., 1999. – 35 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ І САМОРОЗВИТКУ ПЕДАГОГА ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

Аналізуються основні положення підготовки та підвищення кваліфікації педагогів професійного навчання в системі професійно-педагогічної освіти; психолого-педагогічні засади їх професійного розвитку, саморозвитку та удосконалення педагогічної майстерності.

Ключові слова: педагог професійного навчання, професійний розвиток, саморозвиток, педагогічна майстерність, професійно-педагогічна освіта, освіта впродовж життя.

Анализируются основные положения подготовки и повышения квалификации педагогов профессионального обучения в системе профессионально-педагогического образования; психолого-педагогические основы их профессионального развития, саморазвития и совершенствования педагогического мастерства.

Ключевые слова: педагог профессионального обучения, профессиональное развитие, саморазвитие, педагогическое мастерство, профессионально-педагогическое образование, образование в течение жизни.

Analysis of the main bases of training and professional development of vocational training teachers in the vocational education and training; psychological and pedagogical foundations of their professional development, self-development and improvement of pedagogical skills.

Keywords: vocational training teacher, professional development, self-development, pedagogical skills, vocational education and training, long life learning.

Інноваційні зміни, які відбулися в Україні, викликали поглиблення проблеми у сфері професійно-технічної освіти, а саме: загальнонаукові та методолого-теоретичні основи розвитку професійно-педагогічної освіти, особистість педагога професійної школи, постійний розвиток компетентності педагогів, модернізація професійно-педагогічної освіти як однієї із впливових ланок сучасної педагогічної освіти; рівень підготовленості педагога професійної школи з урахуванням сучасних соціально-економічних вимог.

Професійно-педагогічна освіта забезпечує задоволення індивідуальних потреб громадян в особистісному та професійному зростанні, а також потреби держави у кваліфікованих педагогах професійного навчання високого рівня компетентності та культури, здатних розвивати особистість учня, готових творчо працювати у професійних навчальних закладах різного рівня й типу, сприяти подальшому соціально-економічному розвитку суспільства.

Професійно-педагогічна освіта поєднує культурно-освітню, загальнонаукову, професійну та психолого-педагогічну підготовку педагогічних кадрів для професійно-технічної освіти [2, с. 735].

У науковій літературі з проблем педагогічної освіти, зокрема підготовки вчителя загальноосвітньої школи, також використовується термін «професійна педагогічна діяльність». Вона є різновидом соціальної діяльності, яка створює умови для розвитку особистості, забезпечує засвоєння молодим поколінням культури і досвіду людства, готовність особистості до виконання конкретних соціальних ролей у певному суспільстві. У цьому визначенні педагогічна діяльність характеризується як професійна, що існує в суспільстві поряд з іншими видами діяльності – юридичною, медичною тощо, а отже, для їх здійснення потрібна відповідна професійна освіта – юридична, медична тощо.

З метою розведення цих понять ми скористалися висновками за результатами проведеного науковцями аналізу систем педагогічної і професійно-педагогічної освіти з позиції суспільного призначення. Узагальнення результатів аналізу дає змогу виявити відмінність цих систем. Вона полягає в тому, що система педагогічної освіти спрямована на підготовку викладачів до професійної діяльності в процесі навчання загальноосвітніх предметів у системі загальної середньої освіти (предметна галузь – загальноосвітні дисципліни), а система професійно-педагогічної освіти забезпечує підготовку педагогів професійного навчання для професійно-технічної діяльності (предметна галузь – професія) [4, с. 45].

Отже, можемо простежити чітку закономірність функціонування професійно-педагогічної освіти, яка полягає в тому, що рушійними силами її розвитку є зміни, особливості розвитку і потреби таких складових, як держава–виробництво–професійно-технічна освіта–професійно-педагогічна освіта. Загальноприйнятим є уявлення, що взаємозв'язок професійно-педагогічної і педагогічної освіти полягає у більш широкому змісті педагогічної освіти. Проте, як відомо, завдання сучасної педагогічної освіти передбачає підготовку фахівців (викладачів) для загальноосвітньої школи, а професійно-педагогічна освіта спрямована на підготовку кадрів для реалізації професійних освітніх програм у професійно-технічних навчальних закладах. Отже, фактично традиційна педагогічна освіта і професійно-педагогічна освіта не зіставляються між собою як загальне і часткове, а органічно доповнюють одна одну. З концептуальної точки зору професійно-педагогічна освіта – це формування особистості, яка здатна до ефективної реалізації у сфері професійної освіти, до здійснення всіх ком-

понентів інтегративного освітнього процесу, до виконання повного спектра професійно-освітніх функцій.

Погоджуючись з положенням щодо тісного взаємозв'язку педагогічної і професійно-педагогічної освіти, наголосимо на специфіці останньої. Вона зумовлюється підвищеними суспільними вимогами до особистості педагога професійних навчальних закладів різних типів галузевого спрямування. Постає питання щодо органічного поєднання його психолого-педагогічної та відповідної спеціальної (інженерної) підготовки. Багаторівнева система підготовки педагогів поєднує загальнокультурний і загальнонауковий, а також професійно-освітній блоки, що потребує інтегрування змісту навчальних дисциплін й забезпечення міждисциплінарності.

Система професійно-педагогічної освіти передбачає професійний розвиток фахівців, що характеризується: висококваліфікованими професійними вміннями і навичками, що ґрунтуються на сучасних спеціальних знаннях певної галузі виробництва; високим рівнем педагогічної компетентності, що базується на новітніх досягненнях психолого-педагогічних наук, критичному мисленні, здатності застосовувати наукові надбання на практиці; здатності запроваджувати цінності демократичної, правової держави.

Педагогічна діяльність фахівця, який навчається в системі професійно-педагогічної освіти, має певні особливості, зокрема її змістом є професія як відносно постійний вид трудової діяльності, яка характеризується спеціальними знаннями і вміннями, а також способами і характером взаємодії людини з тими чи іншими технологіями. Очевидно, що для успішності такої трудової діяльності людині треба набути певної підготовки. Зазначені обставини зумовлюють інтегративність діяльності педагогів професійного навчання, що враховує взаємодію у процесі праці різних знань і умінь: психолого-педагогічних, спеціальних галузевих і виробничо-технологічних [4, с. 74].

Окреслюючи цілевизначення професійно-педагогічної освіти, вважаємо за доцільне окремо зупинитися на оновлених функціях, які покладаються на сучасного педагога взагалі та педагога професійного навчання зокрема.

Особливу увагу ми приділили поняттю «педагог професійного навчання», в якому зінтегровані функції майстра виробничого навчання і викладача спеціальних (профільно-орієнтованих) дисциплін, що є визначальним. Необхідність підготовки педагога професійного навчання зумовлена впровадженням інноваційних та інформаційних технологій навчання,

необхідністю формування якісно нового педагога професійної школи, готового до роботи в сучасних умовах, здатного адаптуватися до педагогічних інновацій і швидко реагувати на сучасні й перспективні процеси соціально-економічного розвитку суспільства.

Отже, педагог професійного навчання – це педагогічний працівник професійно-технічного навчального закладу або вищого навчального закладу, який поєднує функції майстра виробничого навчання і викладача спеціальних і профільно-орієнтованих дисциплін. Започаткування підготовки педагога професійного навчання зумовлювалося необхідністю формування якісно нового педагогічного персоналу професійної школи, підготовленого до роботи в сучасних умовах, здатного адаптуватися до педагогічних інновацій і швидко реагувати на сучасні й перспективні процеси соціально-економічного розвитку. Реалізація цих нових завдань потребувала обґрунтування і розробки професіограми і кваліфікаційної характеристики педагога професійного навчання [3, с. 635].

Професіограма педагога професійного навчання передбачає наявність інженерно-технічної, педагогічної та робітничої кваліфікації, як мінімум на розряд вищий встановленого випускникам професійно-технічних навчальних закладів з відповідної професії.

До професійних знань, умінь і навичок педагога відноситься володіння теоретичними і практичними знаннями у відповідній галузі, новими технологіями галузі, інноваційними технологіями навчання, методами організації виховної роботи тощо. Педагог повинен вміти творчо мислити, постійно підвищувати свій професійний рівень, організовувати навчальний процес на рівні сучасних вимог, планувати і проводити виховну роботу, використовувати передовий досвід тощо.

Інтегрування функцій педагога теоретичного і практичного навчання має важливе значення в умовах підготовки кваліфікованих робітників, впровадження інноваційних та інформаційних технологій навчання, робітничих професій невиробничої сфери.

Педагог професійного навчання повинен бути компетентним у декількох дисциплінах, оскільки його діяльність є єдиним джерелом знань та інформації для учнів і слухачів. Отже, завданням педагогів стає організація творчого процесу та умов навчання, що спрямовані на особистість і вимоги економіки.

В умовах інтеграційних процесів значна увага приділяється формуванню професійної компетентності, у визначенні якої мають місце різні, навіть суперечливі підходи. Вважаємо, що принципово важливе значення

має визначення поняття професійна компетентність, що розглядається нами, як здатність суб'єкта праці до виконання завдань і обов'язків діяльності, міра й основний критерій його відповідності вимогам професійної діяльності. Професійна компетентність особистості є складним системним утворенням, основними елементами якого є: підсистема професійних знань як логічна системна інформація про навколишній і внутрішній світ людини, зафіксована в її свідомості; підсистема професійних умінь як психічних утворень, що полягають у засвоєнні людиною способів і технік професійної діяльності; підсистема професійних навичок – дії, сформовані в процесі повторення певних операцій і доведені до автоматизму; підсистема професійних позицій як сукупності сформованих установок і орієнтацій, відносин та оцінок внутрішнього і навколишнього досвіду, реальності і перспектив, а також домагань, які визначають характер професійної діяльності і поведінки фахівця; підсистема індивідуально-психологічних особливостей фахівця – поєднання різних структурно-функціональних компонентів психіки, які визначають індивідуальність, стиль професійної діяльності, поведінки і виявляються у професійних якостях особистості; підсистема акмеологічних інваріант – внутрішніх збудників, які обумовлюють потребу фахівця в постійному саморозвитку, творчості та самовдосконаленні.

Перейдемо до ключового питання професійно-педагогічної освіти – її змісту. Обґрунтовуючи зміст професійно-педагогічної освіти, ми передусім спиралися на положення щодо її фундаменталізації. Зміст професійно-педагогічної освіти за напрямом «Професійна освіта (за профілем)» спеціальності «Професійна освіта (за профілем підготовки)» з відповідних профілів для різних освітньо-кваліфікаційних рівнів визначається галузевим стандартом вищої професійно-педагогічної освіти і, враховуючи її особливості, передбачає фундаментальну, фахову, психолого-педагогічну, методичну, інформаційно-технологічну, практичну і соціально-гуманітарну підготовку педагогічних і науково-педагогічних працівників.

Диференціація навчання у процесі фахової підготовки на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях здійснюється шляхом послідовного поглиблення фундаментальних знань і професійно-практичної підготовки, а також розширення функціонального призначення педагогічних працівників. Навчальні дисципліни педагогічного та фахового спрямування вивчаються протягом усього терміну навчання з дотриманням структурно-логічної послідовності підготовки фахівців відповідних освітньо-кваліфікаційних рівнів.

Зміст фундаментальної підготовки передбачає вивчення теоретичних основ спеціальності згідно з вимогами до рівня теоретичної підготовки педагогічного працівника відповідного профілю та освітньо-кваліфікаційного рівня і базується на новітніх досягненнях науки.

Зміст фахової підготовки передбачає вивчення теоретичних і практичних основ профілю спеціальності згідно з вимогами теоретичної і практичної підготовки педагогічного працівника професійної школи, базується на новітніх досягненнях науки і техніки.

З метою забезпечення системності у вивченні навчальних дисциплін, уникнення дублювання навчального матеріалу та зміцнення зв'язків фахова підготовка здійснюється шляхом упровадження інтегрованих навчальних дисциплін. Психолого-педагогічна підготовка передбачає вивчення, крім традиційних навчальних дисциплін, порівняльної педагогіки, основ педагогічної майстерності, соціальної психології та інших навчальних дисциплін, які визначаються з урахуванням особливості спеціальності.

Методична підготовка передбачає вивчення методик викладання професійно-орієнтованих дисциплін, методик проведення професійного (виробничого, практичного) навчання і методик проведення виховної роботи; забезпечується шляхом вивчення психолого-педагогічних дисциплін, проходження навчальних, виробничих, педагогічних практик, а також шляхом методичної спрямованості викладання професійно-орієнтованих дисциплін. Важливо наголосити, що методична підготовка є наскрізною і здійснюється протягом усього періоду навчання з урахуванням особливостей профілів, поєднання теоретичної і практичної підготовки педагогічних працівників.

Інформаційно-технологічна підготовка передбачає вивчення основ інформатики, новітніх інформаційних технологій і методик їх застосування у навчальному процесі, здійснюючись протягом усього періоду навчання.

Зміст соціально-гуманітарної підготовки передбачає поглиблення та професіоналізацію мовної, філософської, політологічної, культурологічної, соціологічної, правознавчої, економічної, фізкультурно-оздоровчої освіти та її професійно-педагогічного спрямування.

Практична підготовка з педагогічних спеціальностей є органічною складовою професійного становлення та розвитку майбутнього педагога професійного навчання. Метою практичної підготовки є: поглиблення теоретичних знань на основі практичного навчання; вироблення у майбутніх педагогів умінь і навичок практичної діяльності у професійно-технічних і

вищих навчальних закладах; формування та розвиток професійно-педагогічних умінь і навичок; оволодіння сучасними методами і формами педагогічної діяльності, новими прогресивними технологіями навчання; формування творчого дослідницького підходу до педагогічної діяльності. Практична підготовка передбачає проходження неперервних навчальних, виробничих і фахових (педагогічних) практик. Форми, тривалість і терміни проведення практик визначаються для кожного освітньо-кваліфікаційного рівня з урахуванням специфіки спеціальності та профілів. Навчальна, виробнича і фахова практична педагогічна підготовка здійснюється неперервно протягом усього терміну навчання. Педагогічна практика студентів на випускних курсах повинна проводитись, як правило, за місцем майбутнього працевлаштування випускника.

Для більшої адаптації до умов майбутньої роботи, наприклад, в Київському професійно-педагогічному коледжі імені Антона Макаренка, практика є наскрізною протягом усього періоду навчання, починаючи з першого курсу зі своїми завданнями на кожному курсі.

Викладені вище чинники впливають на розширення професійних функцій, засвоєння нових видів діяльності, пов'язаних з вимогами ринку праці, необхідності соціального партнерства під час підготовки робітничих кадрів.

Діяльність педагога професійного навчання в сучасних умовах потребує створення і розвитку як внутрішніх, так і зовнішніх форм співробітництва. При цьому змінюється роль педагога професійного навчання, замість виконання старої функції як головного джерела знань він стає організатором, який допомагає учню (студенту) здобувати знання із різних джерел інформації. Педагог нового типу має володіти не тільки достатніми професійними знаннями, а й бути людиною широкої ерудиції, високої духовності, інформаційної та комунікативної культури, здатною до мотивації студентів. Це досягається саморозвитком та самовдосконаленням особистості педагога.

Саморозвиток, самовдосконалення – процес і результат, основна рушійна сила, що рухає людину до вершин досконалості, забезпечує прогрес у формуванні особистості. Це обумовлено, з одного боку нагальною потребою суспільства у гармонійно, всебічно розвинутих особистостях, професійно підготовлених фахівцях з вищою освітою, яка передбачає оволодіння ними інструментарієм, технологіями, а головне – мотивацією до самоформування і самовдосконалення протягом усього життя. З іншого боку, у природі людини закладено величезний потенціал, прагнення само-

виховання і саморозвитку, які тимчасово з певних причин є часто прихованими від неї самої, і які потрібно знайти, пробудити, розкрити, оскільки тільки успішно саморозвиваючись і самореалізуючись, людина здатна отримувати справжню радість від життя, відчувати його сенс і бути щасливою.

Самореалізація можлива, коли людина визначила її стратегії, шляхи особистісного розвитку і самовдосконалення. Важливими компонентами стратегії самореалізації є розбудова позитивної самооцінки, самовизначення, саморегуляція, самоосвіта і самовиховання. Мистецтво самопізнання – це здатність усвідомити і реалізувати особистий потенціал, спроможність жити динамічно і натхненно, рости, розвиватись, удосконалюватися, рухатись уперед, ставити перед собою амбітні цілі, і досягти їх, долаючи перепони, знаходячи оптимальні рішення для себе і оточення.

Сьогодні у вітчизняній освіті відбувається активне впровадження компетентнісного підходу, що відповідає стратегії розвитку сучасної вітчизняної освіти й продиктовано вимогами ринку праці. Проте ці вимоги ще не в повному обсязі враховуються в процесі підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ. Зазвичай вони не пов'язані із конкретними дисциплінами, мають надпредметний характер, віддзеркалюють оновлення самої професійної діяльності, а відтак вимагають від дорослої людини, яка вже здобула освіту, опанування гнучких технологій змінюваного поля діяльності. В умовах постійного оновлення соціально-економічних потреб, від дорослої людини вимагається повсякчас зміцнювати особистісні й соціальні ресурси. Тож реалізувати їх на практиці доросла людина спроможна лише у процесі постійного оновлення знань впродовж життя.

Оскільки методи навчання молодого і працездатного населення повинні максимально сприяти виконанню визначених цілей, то реалізація цього завдання, більшою мірою, залежить від педагогічних кадрів, їхньої майстерності та професіоналізму. Ці зміни також помітно впливають на економіку, ринок і система освіти змушена адаптуватися до нових реалій і вимог. У галузі професійно-технічної освіти під цим розуміють нову систему взаємозв'язків між професійно-технічними і вищими навчальними закладами, а це означає нові завдання, які подають перед професійно-технічною освітою у співробітництві із суспільством і сучасним ринком праці.

Це вимагає подальшого вдосконалення системи підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників професійної школи. Професійно-педагогічна освіта покликана забезпечувати форму-

вання педагога професійного навчання, який здатний розвивати особистість учня, виховувати у нього відповідальність за своє професійне майбутнє і підвищення професійної кваліфікації; педагога, який зорієнтований на особистісний та професійний саморозвиток і готовий працювати творчо в професійних навчальних закладах різного типу. Однією з провідних тенденцій, яка сьогодні набуває все більшого значення, є посилення уваги до психологічної складової підвищення кваліфікації в дещо іншому ракурсі. Так, якщо традиційно ця психологічна складова розглядалась переважно як певна сукупність психологічних знань, навичок та умінь, що повинен мати (і регулярно оновлювати) педагогічний працівник, то на сьогодні основну увагу науковців привертають ті вікові та професійні зміни, що відбуваються з людиною протягом життя. [1, 52–53].

Узгодженість мети і результатів неперервного підвищення фахової освіти і кваліфікації та здобуття нових спеціальностей педагогічними працівниками досягається пріоритетністю цього напрямку в діяльності освітньої системи та взаємозв'язком і наступністю, в забезпеченні умов для оволодіння педагогічною майстерністю, об'єктивного оцінювання рівня фахової підготовленості педагогів. Неперервне підвищення кваліфікації, здобуття нових спеціальностей педагогічними працівниками є складовою частиною всієї освітньої системи і спрямоване на розвиток особистісного потенціалу педагога професійного-навчання, формування його готовності активно збагачувати інтелектуальний і духовний потенціал суспільства.

Головною метою системи неперервного підвищення кваліфікації є створення належних умов для постійної самоосвіти, самовдосконалення, розвитку дослідницьких здібностей і педагогічного таланту педагогів. Особлива увага надається оновленню змісту неперервного підвищення кваліфікації, що визначається вимогами суспільства до якості освіти педагогічних кадрів, найновіших даних вітчизняної і світової науки і практики з урахуванням особистісних потреб працівників освіти. В основу неперервного підвищення кваліфікації працівників освіти закладаються перспективні педагогічні технології, які формують зацікавлене ставлення слухачів до теоретичних знань як засобу розв'язання практичних завдань професійної освіти і навчання.

Головна мета підвищення кваліфікації – узагальнення досвіду професійної майстерності педагогів з урахуванням найновіших досягнень науки і техніки, поглиблення і оновлення знань в галузі спеціальних дисциплін, активних методів і нових технологій навчання, педагогіки і психології.

Підвищення кваліфікації педагогів професійного навчання, майстрів виробничого навчання, зокрема у Київському професійно-педагогічному коледжі імені А. Макаренка, спрямовано на їх професійний розвиток за рахунок впровадження інноваційних технологій навчання, інтерактивних методик з використанням інформативно-комунікаційних технологій та ін.[5].

Характерною особливістю досвіду педагогічного колективу коледжу є розвиток пізнавальної самостійності студентів, впровадження нетрадиційних методів навчання, що дозволяє забезпечити індивідуальний підхід до кожного студента. При такому підході змінюються функції викладача, який відіграє провідну роль у керівництві пізнавальною діяльністю студента.

Один із напрямів, спрямованих на розвиток особистості є залучення студентів до науково-дослідної роботи у межах студентського наукового товариства. Це забезпечує необхідний науково-теоретичний рівень навчання та виховання, безпосередньо впливає на розвиток наукової творчості студентів. Основними завданнями студентського наукового товариства є пробудження у них інтересу до наукової роботи; підвищення авторитету знань і науки; всебічне сприяння науковій та винахідницькій діяльності; пошук і підтримка талановитих дослідників серед студентів, надання їм методичної допомоги; сприяння розкриттю їхнього наукового та творчого потенціалу, оволодінню методологією наукових досліджень у педагогічній та суміжних галузях науки.

Спільна творча теоретична, експериментальна та дослідницька діяльність викладача і студента сприяє розкриттю й формуванню педагогічної майстерності студентів. Впровадження інноваційних та інформаційних технологій, спрямованість навчання на практичну дію розвивають у студентів позитивне ставлення до навчання, надають їм упевненості у собі, підвищують можливість працевлаштування, формують відповідальність за професійне майбутнє.

Професійному розвитку і саморозвитку педагога професійного навчання сприятиме створений на базі Київського професійно-педагогічного коледжу імені Антона Макаренка спільно з Інститутом педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України та Академією педагогічної майстерності Центр педагогічної майстерності.

Отже, назріла необхідність нових концептуальних підходів до підготовки та підвищення кваліфікації педагогів з метою їх професійного розвитку і саморозвитку з урахуванням освіти впродовж життя, основними

передумовами яких є сучасні процеси освітніх реформ, визначення нових підходів у функціонуванні системи педагогічної та професійної освіти, враховуючи міжнародний досвід, інтеграцію України до Європейського співтовариства.

Список використаних джерел

1. Олійник В.В. Наукові основи управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти: монографія. – К: Міленіум, 2003. – 594 с., с.52–53.
2. Щербак О.І. Професійно-педагогічна освіта / О.І. Щербак // Енциклопедія освіти / АПН України; голов. ред. В.Г. Кремень; [заст. голов. ред.: О.Я. Савченко, В.П. Андрущенко; відп. наук. секр. С.О. Сисоєва]. – К., 2008. – С. 735–736.
3. Щербак О.І. Педагог професійного навчання / О.І. Щербак // Енциклопедія освіти / АПН України; голов. ред. В.Г. Кремень; [заст. голов. ред.: О.Я. Савченко, В.П. Андрущенко; відп. наук. секр. С.О. Сисоєва]. – К., 2008. – С. 635.
4. Щербак О.І. Професійно-педагогічна освіта: теорія і практика: монографія. – Ч. I. / О.І. Щербак / за ред. Н.Г. Ничкало – К.: Наук. світ, 2010. – 279 с. – Бібліогр.: С. 221–245.
5. Щербак О.І. Підвищення кваліфікації педагогів професійної школи на андрагогічних засадах / О.І. Щербак // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: зб. наук. праць [редкол. Л.Б. Лук'янова (голова) та ін.] Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – К.: ТОВ ВД «ЕКМО», 2011. – Вип. 3, Ч. 2. – С. 213–223.

Саух Петро
м. Житомир (Україна)
Саух Юрій
м. Київ (Україна)

ГУМАНІТАРНА ПАРАДИГМА ЯК ЖИТТЄДАЙНА ПЛАТФОРМА СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

На основі філософсько-наукового аналізу проблем розвитку освіти обґрунтовано роль і значення гуманітарної парадигми як життєдайної платформи освіти ХХІ століття. Доведено, що гуманітарна парадигма як парадигма цілісності пізнання виступає основою генетичної пов'язаності знань, умінь, компетентностей, моральних імперативів і життєвих цінностей, які в сукупності сприяють ефективному індивідуальному розвитку й соціалізації людини. Запропоновано алгоритм імплементації стратегії гуманітарної парадигми шляхом переходу від «школи знання» до «школи розуміння», збагачення світоглядної й ціннісно-духовної складової освіти та синергії навчання і виховання. Показано, що прорив до якісно нових загальнопедагогічних позицій, вихід навчання і виховання на рівень глибинних системних проектів можливий лише на основі педагогіки співробітництва та амерологічної педагогіки.

Ключові слова: гуманітарна парадигма, школа розуміння, педагогіка співробітництва, едукативне середовище, амерологічна педагогіка, мудрість, новий гуманізм.

Piotr Sauch, Jurij Sauch **Humanistyczny paradygmat jako życiodajny platforma oświaty współczesnej**

Na podstawie analizy filozofskiej problemów rozwoju oświaty uzasadniono rolę i znaczenie paradygmatu humanistycznego jako platformy życiodajnej oświaty XXI stulecia. Udowodniono, że humanistyczny paradygmat jako paradygmat celności poznania jest bazą związku genetycznego wiedzy, nawyków, kompetencji, imperatywów moralnych oraz wartości życiowych, jakie w całości sprzyczyniają się efektywnemu indywidualnemu rozwojowi oraz socjalizacji człowieka. Zaproponowano alhorytm implementacji strategii paradygmatu humanistycznego szlakiem przejścia od „szkoły wiedzy” do „szkoły rozumienia”, z bogacenia światopoglądowej i jednolito-duchowej składowej oświaty oraz synergii nauczania i wychowania. Pokazano, że przełamanie do jakościowo nowych ogólnopedagogicznych pozycji, wyjście na poziom głębinowych systemowych projektów jest możliwe wyłącznie na podstawie pedagogiki współpracy i pedagogiki amerologicznej.

Słowa kluczowe: paradygmat humanistyczny, szkoła rozumienia, pedagogika współpracy, środowisko edukacyjne, pedagogika amerologiczna, mądrość, humanizm nowy.

Саух Пётр, Саух Юрий **Гуманитарная парадигма как животворная платформа современного образования**

На основе философского анализа проблем развития образования обосновано роль и значение гуманитарной парадигмы как животворной платформы образования ХХІ столетия. Доказано, что гуманитарная парадигма как парадигма целостности познания выступает основой генетической связи знаний, учений, компетентностей,

моральних імперативів і життєвих цінностей, які в сукупності содействують ефективному індивідуальному розвитку і соціалізації людини. Предложено алгоритм імплементації стратегії гуманітарної парадигми шляхом переходу від «школи знання» до «школи розуміння», поглиблення світоглядної і ціннісно-духовної складової освіти і синергії навчання і виховання. Показано, що прорив до якісно нових загальнопедагогічних позицій, вихід навчання і виховання на рівень глибинних системних проєктів можливий тільки на основі педагогіки співпраці і антропологічної педагогіки.

Ключевые слова: гуманітарна парадигма, школа розуміння, педагогіка співпраці, освітнє середовище, антропологічна педагогіка, мудрість, новий гуманізм.

Petro Saukh, Yuriy Saukh **Humanitarian paradigm as a viable platform for modern education**

Based on the philosophical and scientific analysis of the problems of educational advancement, the article substantiates the role and contribution of the humanitarian paradigm as a viable platform for the XXI century education. It proves that the humanitarian paradigm, being the paradigm of holistic cognition, serves the basis for the genetic affinity of knowledge, skills, competencies, moral imperatives and social values, which together contribute to effective individual development and socialization. Given this perspective, the analysis offers the implementation algorithm of the strategy of the humanitarian paradigm by moving away from "school of knowledge" to "school of understanding", enrichment of ideological, axiological and noetic components of education and synergy of education and upbringing. It is shown that a breakthrough to a new quality of general educational background, a transition of education and upbringing to a new level of fundamental systemic projects is possible only through cooperative and anthropological pedagogy.

Keywords: humanitarian paradigm, school of understanding, cooperative pedagogy, educational environment, anthropological pedagogy, wisdom, new humanism.

Було б неправдою і самовпевненістю вважати, ніби ми сьогодні достеменно знаємо, чого хочемо досягти на шляху перебудови системи освіти. Єдине, у чому ми усі переконані – нинішня освіта вже не відповідає потребам сучасного розвитку суспільства. Цим стурбовані не лише в Україні, ця проблема переймає інтелектуальну еліту всього світу. Вирішують її в різних країнах не однаково. Але скрізь переконані в одному – досягти нової якості життя в XXI столітті можливо за умови реконструкції змісту освіти та радикальної реформи існуючих методів освіти й виховання. Сьогодні *навчитися вчитися* означає *навчитися жити* в нових умовах. На жаль, не завжди ми здатні чесно визнати, що людство твердо «посадило себе на голку новин» та «голих» інформаційних знань. Основною цінністю стали «новизна», швидкоплинність, доля якої – створити резонанс сьогодні, щоб завтра опинитися на звалищі відпрацьованого матеріалу. Знання ми поступово губимо в океані інформації, а мудрість – в процесі пізнання. Забуваємо, що навчитися жити – це не просто мати широкий доступ до сучасних баз даних та володіти новою інформацією, а й набувати глибокі

фундаментальні знання з метою трансформації їх в мудрість вибудовувати життя і вміння жити разом.

Як за цих умов сконструювати нову матрицю ціннісно-цілевих орієнтирів освіти? Зробити це на наше глибоке переконання можна лише на життєдайній платформі гуманітарної парадигми, основним гаслом якої виступає виховання людяності в людині, тобто формування такої системи відношення її до самої себе й до світу, що характеризується складним алгоритмом самоактуалізації по відношенню до професійно релевантних вимог, цінностей, потреб й здібностей. Гуманітарна парадигма – це *парадигма цілісності пізнання*, яка виступає основою генетичної пов'язаності знань, умінь, компетентностей, моральних імперативів та життєвих цінностей, що в сукупності сприяють індивідуальному розвитку й соціалізації людини. Її центром виступають «суб'єкт-суб'єктні» відношення, що на практиці означає ціннісно-смыслову рівність того хто навчає і того хто навчається як у визначенні цілей, так й змісту та форм педагогічного процесу. Тут точкою відліку стає людина і її рух в часі та просторі відносно самої себе, динаміка й механізми самореалізації, саморозвитку, саморегуляції, самовиховання, самозахисту тощо.

В контексті імплементації вимог гуманітарної парадигми сучасна освіта має вирішити, принаймні три найважливіші блоки проблем. *Перший блок.* Він пов'язаний із найістотнішим фундаментом реконструкції змісту освіти – *переходом від школи знань до школи розуміння*. В.Гете любив повторювати: «Чого я не розумію, тим я не володію». Розуміння, справді, є однією із найфундаментальніших потреб і, водночас, здатностей людини. Дехто із філософів вважає розуміння найважливішою здатністю людини, аніж навіть здатність мислити. Власне, розуміння – це здатність мислити на рівні розуму, здатність не стільки сприймати і переробляти інформацію, скільки віднаходити смисл цієї інформації, пов'язувати її із смыслом подій минулого, теперішнього і майбутнього, робити усе це надбанням індивідуального й колективного досвіду. Ми багато знаємо, зазначав А.Ейнштейн, але мало розуміємо. Основою розуміння є діалог учня і педагога, діалог теорії і практики, діалог мов і культур, нарешті – діалог допитливої людської думки із світом. *Установка на діалог має стати усвідомленою стратегією педагогічного пошуку і повсякденної педагогічної діяльності.* Але діалог – це не просто розмова, бесіда, тим паче не простий обмін монологами. Діалог передбачає взаємний обмін смислами, певну співпрацю на спільній ниві пошуку істини. Діалог не може закінчитися на тому, з чого він починається, – на констатації розбіжностей у розумінні чогось. Діалог означає певні зрушення на шляху виявлення нових для себе смислів і впізнання знайомого, відкриття чогось нового, що стає для нас істотним.

Однаке, за яких умов можливе розуміння як стрижневий момент навчального процесу і як його безпосередній результат? Виявляється, щоб дійсно сприйняти якусь думку, якесь знання, щоб по-справжньому їх зрозуміти, потрібно їх любити, тобто прийняти серцем, а не лише розумом. Як цього досягти? Найперше, шляхом подолання антиборотьбистського ставлення до світу і до самих себе. Зло не можна подолати боротьбою з ним. За слушним висловом Сезара Франка, зло долається тим, що витісняється добром, як порожнеча витісняється повнотою. Отже найпродуктивніший спосіб боротися із злом – це творити добро.

Але людина (незважаючи на те, в якому просторово-часовому поясі вона живе) є не тільки діяльною, але й *стражденою істотою*. Це означає, що у теорію і практику сучасного навчального процесу слід свідомо закладати ідею реальної обмеженості її психофізичних і духовних ресурсів. Тобто слід брати до уваги принципову «непрозорість» людини, її здатність чинити опір невідповідним впливам тощо. Що, звісно, вимагає звільнення від традиційної думки просвітницької педагогіки, яка орієнтує педагога знати усе про своїх учнів. Дійсне покликання педагога – не знати того кого навчаєш, а розуміти його. Діти переконані у тому, що щастя – це коли тебе розуміють. Але так само – чи можна бути щасливим, не розуміючи? Розуміння запліднює життя смыслом, робить людину впевненішою у собі, внутрішньо вільною. Але щоб здійснювалось розуміння, потрібно мати *реальне право на нерозуміння*. Тобто нерозуміння не повинно бути підставою для покарання (негативна оцінка). Щоб розвинути здатність до розуміння, потрібно, щоб думка стала розкріпаченою і дійсно запитувальною. Патерналістська педагогіка в цій ситуації має поступатися *педагогіці співробітництва*, конструктивність якої визначається процесом спільного пошуку істини. Гарантією співробітництва педагога і учня стає усвідомлення того, що викладачеві слід навчати як *не-знавцю*. Менторський тон й роль «оракула» в сучасному інформаційному суспільстві не є привабливою і конструктивною в педагогіці. Педагог повинен сьогодні виступати не у ролі того, який усе знає і не має права на помилку. Навпаки, він шукає істину разом із учнями, як талановитий актор грає роль незнавця. Він разом із ними переживає «проколи» у пошуку істини і разом із ними радіє, коли пошук закінчується успіхом.

На цій основі потрібно подолати орієнтацію традиційних освітянських процесів на поверхневу «енциклопедичність» змісту, перевантаженість інформаційним і фактологічним матеріалом, не пов'язаним із запитом не лише тих, хто навчається, а й суспільства загалом. Необхідно переорієнтувати навчально-виховний процес з продукування лише зразків минулого досвіду людства на засвоєння

механізмів перетворення дійсності, оволодіння засобами самоосвіти, вмінням вчитися. Знання в умовах інформаційного суспільства, бажаємо цього ми чи ні, набувають характеру товару і соціального капіталу. Але найістотнішим в цьому є те, що знання як товар дедалі більше і більше стають інструментальними, технологічними, рецептурними, а від фахівця вимагається, насамперед, знання принципів не лише того, «як має робитися» щось, а й уміння користуватися ним. У цій непростій ситуації, яка загрожує зміцненню вузького прагматизму і нівелюванням демократичного соціокультурного контролю над «самостійним рухом» знань, єдиною протиотрутою може бути формування філософсько-методологічної культури фахівця, у чому полягає одна із найважливіших функцій гуманітарних наук. За дієвої участі останніх сучасна освіта має стати засобом забезпечення саморозвитку людини і суспільства в контексті їх гармонії та історичного самозбереження. Лише вони можуть забезпечити нинішню необхідність експлікації зв'язків фундаментальних, чисто наукових цінностей (пошук істини, ріст знання) з позанауковими цінностями загально-соціального характеру. Реальним результатом сучасної освіти має стати цілісне динамічне мислення, що ґрунтується на вмінні користуватися дискурсивно-логічними, інтуїтивними і ціліснодинамічними (сукупнологічними і образно-інтуїтивними) методами при вирішенні різноманітних життєвих, виробничих, соціальних, універсальних проблем.

Друга група проблем пов'язана із розбалансованістю навчально-виховного процесу й нагальною потребою його гармонізації. З давніх часів відомо, що освіта – це не просто ретрансляція знань, а складний процес передачі суспільством молодому поколінню соціального досвіду з метою підготовки до його активної участі в суспільному житті. «Якщо освіта – формує світорозуміння, знання законів світобудови, то виховання формує його світогляд, тобто відношення людини до світу» [1, 219]. Іншими словами, освіта – це «навчання пізнанню чогось», а виховання – «навчання певним способом жити». В українській етнопедагогіці «виховати» означає уберегти дитину від зла, а «виховання» тлумачиться як процес оборони від зла протягом життя. Навчання і освіта, здобуті знання виступають засобами виховання і самовиховання, тобто виховання є їх внутрішньою сутністю. «Навчання, – пояснював В.О. Сухомлинський, – це лише одна із пелюсток тієї квітки, що називають вихованням у широкому розумінні цього поняття...» [2, 13]. Взаємозв'язок виховання і навчання має бути центральною проблемою системної педагогічної діяльності. Адже тут йдеться про розвиток двох основних площин цілісного духовного світу людини – її здібності пізнавати світ шляхом освоєння накопичених до неї в історії науки знань і її здатності оцінювати усе суще (у тому числі себе), вибудувавши в своїй свідомості певну

ієрархічну систему цінностей. Тобто освіта – це складний процес синергії виховання і навчання, який нерозривно пов'язаний, принаймні, з трьома сферами культури: пізнавальною, аксіологічно-регулятивною та художньою. Однак при першому наближенні до змісту нашої освіти неважко помітити, що будується він, переважно, на основі лише однієї із цих сфер – *пізнавальної*, а ще точніше – на основі її спеціалізованої складової – науки.

Не заперечуємо, в педагогіці давно вважається постулатом, що в освіті панує єдиний навчально-виховний процес, а такі вузлові його поняття як «навчання» і «виховання» тісно пов'язані між собою. Правда, в живій педагогічній практиці ця «пов'язаність» отримує нерідко зовсім інше, специфічне звучання: виховання – одна із функцій навчання. Ми традиційно переконані: навчаючи, ми виховуємо, а решта – це функції сім'ї, класного керівника, куратора, церкви, різноманітних громадських організацій тощо. Подібні уявлення про цілісність навчально-виховного процесу є однією із причин «розбігання» ліній навчання і виховання підростаючого покоління. Чому? Тому що *цілісність* тут розуміється не як *доглибинна інтеграція*, а як *сумарна величина*. Звідси, паралельні раніше лінії освіченості та культурного розвитку сьогодні розбігаються, а навчання (в його нинішніх формах) далеко не завжди веде до вихованості й інтелігентності, як це було прийнято вважати в культурно-історичній школі Л. Виготського. Філософські основи навчально-виховного процесу, в якому донедавна панували принципи пріоритетності людини як особистості, свободи вибору цінностей, реалізації можливостей саморозвитку, незважаючи на красиві декларації теоретиків, поступово руйнуються. Навіть у контексті Болонського процесу розрив між навчанням і вихованням загрожує збільшуватися.

Причина такої ситуації – об'єктивна. Річ в тому, що навчання пов'язане лише з обмеженим обсягом знань, вмінь, навичок, необхідних для життя. Воно має справу із, так би мовити, *скінченними величинами*. Не випадково Я.А. Коменський порівнював навчання з годинниковим механізмом, який працює чітко й точно, тобто технологічно і одноманітно. Але людський досвід вміщує, крім *кінцевих знань*, ще й систему *безмежних знань*, з якими має справу виховання. Особистість, яка виступає об'єктом виховання, має необмежену відкритість для встановлення довільних зв'язків з усім оточуючим її світом, що не замикається на освіті. Виховання пов'язане з розвитком цілісної особистості, з її самопізнанням, самовдосконаленням, тобто з *безмежністю*. Адже розвиток особистості неможливо обмежити сталими, визначеними рамками.

Людина з дитинства – суб'єкт власного особистісного розвитку. Й суб'єктом цього процесу вона стає ще задовго до того, як піде до школи.

Першим, хто ставить її в позицію суб'єкта, є сім'я. Здійснюється це через включення дитини в організовану життєдіяльність, відношення між людьми, з навколишнім середовищем, які стимулюють її включення в процес самопізнання і самореалізації. Продовжує цю естафету школа, система освіти. Але школа (університет) – це «замкнений», за своєю суттю, організм. Те, що є у них відкритим, безмежним (особистість викладача, учня), усіляко обмежується програмами, стандартами, вимушеною дисципліною. Тобто, будь-який навчальний заклад є *об'єктивно лінійною системою*, достатньо жорсткою, яка регулюється зверху традиційним стилем управління. І, навпаки, виховання – *нелінійна, певною мірою самоорганізована система*. Вона виходить за межі навчального закладу, вміщує в свою структуру освоюване педагогами і учнями різнобарвне навколишнє середовище.

Таким чином, людина формується як особистість, як індивідуальність в цьому середовищі, відчуває на собі його постійний вплив, нерідко далеко не позитивний. У цьому середовищі багато негативних явищ, які привертають увагу і викликають допитливість. В цій ситуації виховна система навчального закладу вступає в конкуренцію з яскравим, різнобарвним середовищем з його пограничними моральними й «ультрасучасними» цінностями, де далеко не завжди вона перемагає. Метою виховної системи будь-якого навчального закладу, ґрунтуючись на виховному ресурсі навчального процесу, є завдання максимально доповнити його, розширити уявлення вихованців про навколишній світ, «окультуривши» його, допомогти їм через їх власний досвід сформувати позитивне ставлення до загальнолюдських цінностей, стати їх активними носіями. А зробити це можливо лише одним шляхом – перетворити різнобарвний оточуючий простір (економічний, політичний, культурний, освітній тощо) на *виховний*, який може забезпечити синергію навчання і виховання. Для цього важливо визначити його найістотніші компоненти, їх зв'язки, вписати ці компоненти в структуру діяльності молоді, що зробить виховний простір важливим фактором її особистісного розвитку. Не випадково А. С. Макаренко в результаті своєї багатогранної виховної діяльності дійшов до висновку: «З усім складним світом навколишньої дійсності дитина входить у безкінечне число відносин, кожні з яких неодмінно розвиваються, переплітаються з іншими відносинами, ускладнюються фізичним і моральним зростанням самої дитини... Увесь цей «хаос» не піддається, начебто, ніякому обліку, проте він створює в кожен даний момент певні зміни в особистості дитини. Спрямовувати цей розвиток і керувати ним – завдання вихователя...» [3, 14]. Отже, виховання розглядається великим педагогом як адекватне спеціально організоване «*едукативне середовище*» – середовище в якому молода людина хоче й може успішно реалізувати себе, своє прагнення до

змістовного, соціального і особистісно значущого життя. Тобто йдеться, у певному розумінні, про культивування давньогрецького ідеалу Пайдейї, який поєднував виховання, навчання, включеність людини у весь комплекс культури й природи, і лише через цю включеність «виходив» на її освіченість.

Розвиваючи погляди А. С. Макаренка, В. О. Сухомлинського, С. Т. Шацького та інших педагогів з їх ідеями «шкіл в середовищі», «шкіл в природі», визначальними в сучасній педагогіці виховання мають стати принципи розвитку системи різноманітних відносин молоді людини, які виникають у спеціально організованій діяльності та спілкуванні. Виховне середовище слід створювати, відпрацьовувати механізми включення молоді у «великий світ», робити цей світ з її допомогою змістовнішим, цікавішим та досконалішим. У вирішенні цього завдання можливий лише один підхід – *синергетичний*. Ігноруючи його, ми обов'язково скотимося до традиційних адміністративних методів управління (планування, організація, облік, контроль, звіти тощо), що обов'язково обумовлює якщо не протестні настрої серед молоді, то формальне пристосування до запропонованої системи. Безперечно, в школі (в будь-якому навчальному закладі) можуть ефективно функціонувати і розвиватися виховні системи, в яких безпосередньо задіяний адміністративний ресурс. Але керівні органи лише мають створювати умови, сприятливі для формування виховного простору і його розвитку, доклавши зусиль для зміцнення матеріальної бази освітньо-виховного закладу, мобілізації зусиль ЗМІ у висвітленні позитивного досвіду, здійснення відповідної підготовки педагогічних кадрів для цієї діяльності тощо.

Виховна система навчального закладу має гармонійно поєднувати методи і форми організації навчання з визначеною ним концепцією виховання. Для цього важливо перетворити школяра (студента) з об'єкта в суб'єкт власного навчання і навчання інших. Адже відомо, що діти з раннього віку намагаються вчити інших (свої іграшки, тварин). Цю потребу в грі, потребу бачити себе «педагогом» важливо використовувати при організації групової діяльності як в навчальному процесі (робота в малих групах, креативні технології навчання, інтерактивні дискусії тощо), так і в різноманітних видах і формах позанавчальної роботи. Такий підхід дозволяє не лише ставити вихованця в позицію лідера, навчати лідерству та виявляти його природні інтереси і здібності, а й закласти фундамент мистецтва соціальної адаптації і самооцінки. Впровадження суб'єктно-вчинкової парадигми через систему навчального процесу, включеність в життя місцевих громад, розвиток молодіжних ініціатив, об'єднань, волонтерських рухів дає можливість не лише формувати інноваційну культуру молоді і виховувати її готовність до діяльності в умовах

біфуркацій та невизначеності, а й формувати психологічну готовність до громадської участі, навичок життя у громадянському суспільстві.

Звісно, реалізація такого роду стратегії навчально-виховного процесу за умов режиму із загостренням та соціально-економічних трансформацій суспільства, нелегка справа. Сьогодні відчувається явний дефіцит серйозної філософії освіти і якісно нових педагогічних методологій, спроможних подолати існуючу демаркацію навчання і виховання. Потрібен масштабний прорив до якісно нових загальнопедагогічних позицій, вихід навчання і виховання на рівень глибинних системних проектів на зразок *амерологічної педагогіки* (αμερης, «амер» з грецької, «родовий атом»), яка має «розробляти принципи, правила, прийоми виховання і навчання людини всебічному використанню нею сізігічної раціональності» [4, 132] або свідомої гармонізації відношення «людина↔світ». Амерологічна педагогіка, спираючись на всю сукупність світоглядних дисциплін, могла б стати загальнометодологічною основою усіх існуючих і потенційно можливих методик адекватної життєтворчості людини, не лише адаптації її до будь-яких нових, близьких до хаосу екстремальних і форсмажорних ситуацій, а й вмінню оптимальної поведінки в пограничних ситуаціях. Лише на цій основі може постати нова модель істинно креативної людини, що уміє швидко пристосовуватися до будь-яких змін, є гнучкою, здатною працювати більш ніж в одній професійній позиції, зберігаючи самовладання в умовах невизначеності аж до повного хаосу і абсолютної неясності, здатною екстраполювати ідеї із однієї сфери в іншу, а саме головне – нести відповідальність за свої дії.

Важливо зазначити, що амерологічна педагогіка не заперечує традиційні освітні імперативи, там де вони ефективні (наприклад у стабільних ситуаціях). Вона виявляє свою універсальність і конструктивність у тих випадках, в яких класичні методології і методики виявляються безпомічними і безплідними. Тобто в ситуаціях режиму із загостренням, характерними сучасному глобалізованому світу і які вимагають холістично-нелінійного мислення та нетипових рішень. До того ж амерологічний алгоритм передбачає не лише гармонійне відношення із світом, вміння ставити і вирішувати конкретні завдання в умовах нестійких ситуацій, а й одночасно долати обмежений професіоналізм.

Третя група проблем пов'язана із розширенням та збагаченням світоглядної складової освіти. В ХХ столітті науково-технічна революція обумовила лавиноподібне зростання обсягу наукових знань, їх спеціалізацію й швидке «старіння». В результаті підвищилась роль прикладних наук та їх орієнтація на потреби виробництва. Ці процеси радикально вплинули на зміст сучасної освіти. Різко збільшилась кількість

навчальних предметів, що відтворює зміст тих чи інших наук. Спроби втиснути їх у навчальні плани спричинили необхідність перерозподілу годин між предметами, що нерідко здійснюється за рахунок скорочення предметів гуманітарного циклу, а відповідно – і зменшення виховного потенціалу змісту освіти. Якийсь час, незважаючи на ці процеси, вектори навчання і виховання у вітчизняній освіті «утримувались паралельними» за рахунок жорстко регламентованої системи комуністичного виховання, а з втратою цілісності ідеології і ціннісної визначеності в суспільстві вони почали «розбігатись». До того ж, подальше перенасичення навчальних програм і підручників новими науковими досягненнями різко збільшило в змісті освіти обсяги вузькоспеціалізованих знань. Пов'язані з обмеженими сферами й видами діяльності, вони нерідко швидко втрачають цінність і виявляються непотрібними ні в житті, ні в професійній діяльності більшості учнів або студентів вже після закінчення навчання, залишаючись мертвим баластом.

Намагання осучаснити зміст освіти за рахунок вузькоспеціалізованих знань обумовило хронічне відставання цього змісту від розвитку життя і науки, оскільки такі знання виявлялися застарілими ще до закінчення школи або університету. Відсутність орієнтації на цілісне бачення науки, її внутрішньої архітекτονіки і світоглядного потенціалу спричинило продукування, за виразом Едгара Морена, не конструювання «добре облаштованої голови», а голови, наповненої численними знаннями, яка не володіє «загальною здатністю ставити і вирішувати проблеми» і не вміє оперувати «принципами організації і синтезу знань» [5, 23]. Звісно, на цій основі неможливе когнітивне мистецтво пізнання – мистецтво думати глобально, для того щоб вирішувати локальні проблеми. Звідси – безліч знань-поглядів, замкнених на індивіда, на його суб'єктивність, на його «правду». В суспільстві, словами Платона, розпочала переважати не «філо-софічність», а «філо-доксичність», зовсім не виступаючи як «неправда», «нісенітниця», а лише як своя «правда»... «Істини» тут не доводяться, а просто технічно подаються у вигляді повідомлень, приписів, рецептів, які латентно скеровують людину, як потрібно виконувати ті чи інші завдання [6, 16]. На цій основі освіта оголошується сектором економіки, відбувається «комодифікація пізнавальної діяльності», перетворюючи знання в товар, в річ для комерційного використання. «Товарна» концептуалізація освіти, яка стала калькою культурного розуміння сучасної епохи, обмежує істинне призначення і функції освіти не лише по відношенню до людини як особистості, але й щодо більш широкого горизонту культурного функціонування суспільства [7, 26–28; 33–35].

Зрозуміло, що цей процес, збіднюючи світоглядну складову освіти, не міг не вплинути певним чином на виховну складову навчального

процесу. Парадоксально, але така безоглядна орієнтація на сцієнтизацію змісту освіти насправді була і залишається дуже далекою від прогресування науковості. Технократичні підходи, що характеризуються відсутністю цілісного бачення науки та її внутрішньої архітекτονіки, не дають змоги не лише узагальненого розуміння людиною світу і себе у ньому, але й вміння певним чином упорядкувати й свідомо гармонізувати свої взаємовідносини з природою та іншими людьми, займати відповідну життєву позицію.

Як відомо, в науці жодна спеціалізація неможлива без універсалізації, і навпаки. А це означає, що зміст освіти має відображати різні предметні галузі сучасної науки, включаючи природничі науки та науки про людину і суспільство. Але реалізувати це слід не шляхом *екстенсивного розвитку змісту освіти*, а на основі *міждисциплінарних форм систематизації знань*. Будь-яка вузькоспеціалізована підготовка не може бути ефективною, якщо вона не узгоджується з підготовкою загальноосвітньою. Абсолютизація ролі спеціалізації неминуче призводить до перетворення людини лише на якусь функцію, простий засіб, інструмент її здійснення і, навпаки, абсолютизація універсалізації веде до вироблення в людини верхоглядства, дилетантизму, депрофесіоналізації. Органічне поєднання *спеціалізації* та *універсалізації* освіти вимагає виокремлення у її змісті таких елементів або форм, які є універсальними, загальнообов'язковими (тобто необхідними у всіх видах життєдіяльності і за будь-яких умов), і таких, що мають лише вузькофункціональне призначення, тобто необхідні лише в якомусь окремому виді діяльності. Якщо перші з них складають «ядро» освіти, є її базовим компонентом, то другі можуть змінюватись, постійно оновлюватись залежно від майбутньої професії, регіональних особливостей або профілю подальшого навчання.

Сьогодні важливо навчити молоду людину не лише володіти загальною здібністю ставити і вирішувати проблеми, оперувати принципами організації, які дозволяли б «зв'язувати» знання та надавали їм смисл, а й вмінню перетворювати їх в *життєву мудрість*. Адже мудрість – це знання життя, запліднене добротою, справедливістю, чутливістю до краси життя, помножене на творче ставлення до життєвих ситуацій і повагу до традицій. А це вимагає не лише загальної гуманітарної складової освіти, а й потреби та вміння занурюватись в світ літератури, поезії, театру й кіно, які відкривають естетичні виміри нашого існування. Йдеться, звісно, не про граматичний, синтаксичний чи семіотичний аналіз, а про літературу й мистецтво як школу життя, школу людського розуміння та освоєння життєвих цінностей.

Інтегральним результатом імплементації стратегії гуманітарної парадигми, який має стати живильним джерелом кожного із цих трьох

блоків проблем, є реалізація ідей так званого «нового гуманізму в освіті». Йдеться про мистецтво введення молодшої людини до світу цінностей і суспільно важливих стандартів моральної поведінки, суспільнозначуща шкала яких зазнала суттєвих трансформацій. Сучасна освіта (як до речі, суспільство загалом) зіткнулася з двома діаметрально протилежними ціннісними орієнтаціями. З одного боку ми маємо справу з такими загальнолюдськими базовими життєвими цінностями як добро, істина, краса, пов'язані з категорією «бути», а з іншого – матеріальні, утилітарні цінності, що розгортаються у площині культу володарювання й характеризують категорію «мати». Сталося так, що усе, що не пов'язане з принципом володарювання (вдячність, дружба, співчуття, честь, любов тощо) відходить на задній план і позбавляється соціального й культурного престижу. Внаслідок цього людина значною мірою почала втрачати здатність бачити себе очима іншого, що згубно позначається на можливостях комунікації між окремими людьми, так і між цілими народами.

Переоцінка цінностей, тектонічні зсуви в їх ієрархічній системі спонукають до життя нове педагогічне мислення і вимагають такого конструювання навчально-виховного процесу, яке відповідало б запитам суспільства й самореалізації особистості. Подобається нам, чи ні, ми мусимо сприймати людину як у площині «бути», так і у площині «мати», зважати на реалії життя, особливо, коли вони стають домінуючими і необоротними. Протистояти цим об'єктивним процесам означало б приблизно ту логіку дій, за якої не будують громовідвід, а створюють товариство по боротьбі з блискавкою. Тобто сучасний педагог мусить рахуватися із радикальними змінами у житті молодих людей, сповідуваними цінностями, способом і стилем їх життя. Рахуватися, звісно, не означає схвалювати (особливо, коли йдеться про негативні явища), а передбачає розробку стратегії ефективних дій для подолання зла, запобігання йому або пом'якшення його наслідків. Новий гуманізм не ідеалізує людину, не заперечує наявності в ній антигуманного, деструктивного. Він виходить із визнання пов'язаності усіх людей у добрі й злі. Адже, визнавши свободу людини, ми тим самим визнаємо її відкритість до добра й зла. Добро, як і зло, не факт, це справа вибору. Тому ніхто не убезпечений ні від добра, ні від зла. З визнання цього впливають основні чинники, від яких залежить результативність освіти: 1) раціональна оцінка реальності, врахування значення споживацьких та утилітарних цінностей у задоволенні різноманітних людських потреб; 2) озброєння учнів (студентів) навичками і вмінням щодо забезпечення пристойних умов існування («мати» щоб «бути», в контексті професійної й людської гідності); 3) виховання цілісної особистості, яке досягається за умови, коли конгруентність між «реальним Я» і «ідеальним Я» наближається до одиниці (урівноважується).

Тобто йдеться про більш гнучкий навчально-виховний процес, про включення до нього нехтуваних нерідко вузькопрагматичних та споживацьких цінностей, про озброєння молоді умінням самостійно приймати рішення, нелінійно мислити й переконливо презентувати власні сильні сторони. Іншими словами, про те, щоб освічена людина, – як зазначає Я. Гайда – демонструвала гуманістичну позицію і водночас була конкурентноспроможною на ринку особистостей [8]. Успіх освіти в такому аксіологічному контексті полягає у продукуванні такої молодої людини, яка б гармонійно поєднувала штучно демарковані системи цінностей, репрезентовані екзистенціалами «бути» і «мати». Звісно, в цій ситуації чи не найважливішу роль має відігравати педагог. Він має бути вихователем незалежно від того, яку дисципліну викладає і в якій науковій сфері працює. Педагог має демонструвати, що у мережевій формі синтезу нових знань суспільна ефективна діяльність починається з усвідомлення власних недоліків, продовжується усвідомленням своєї причетності до невирішених проблем і базується на довірі й повазі один до одного, об'єднанні сильних якостей інших членів творчого загалу і компенсуванні тим самим власних слабких сторін. Він має бути прикладом креативності, інтелігентності й професійної гідності. Але найголовніше – бути Людиною. Підсвідомо дитина бажає зустріти в учителеві, насамперед, людину, яка розкриє і підтримає те, чого колись сам у собі не розкрив. І в подальшому житті, в учителях, колегах по роботі, близьких людях ми підсвідомо чекаємо зустріти Людину. Оце людське начало може бути збережене і підтримане складним комплексом життєтворення, живильним джерелом якого є гуманітарна парадигма.

Список використаних джерел

1. Каган М.С. Системно-синергетический подход к построению современной педагогической теории // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М.: Прогресс-традиция, 2007.
2. Сухомлинський В.О. Школа радості // Вибр. тв.: У 5 т. – Т. 3. – К., 1977.
3. Макаренко А. С. Книга для родителей // Пед. соч.: В 8 т. – Т. 5. – М., 1984.
4. Кизима В. Образование как сизигический процесс // Наукові і освітянські методології та практики. – Київ: ЦГО НАН України. – 2004.
5. Morin E. La tete bien faite. Repenser la reforme Reformer la pensee. Paris. Editions du Senil, 1999.
6. Ищенко Ю. А. Главные приоритеты и проблемы гуманитарного образования в Украине // Наукові і освітянські методології і практики. – Київ : ЦГО НАН України. – 2007.
7. Саух П.Ю. Сучасна освіта: портрет без прикрас. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012.
8. Gajda (red.) O nowy humanizm w edukacji. – Krakow, 2000.

РОЗДІЛ IV

СОЦІАЛЬНЕ ПАРТНЕРСТВО, ЕКОНОМІЧНІ Й ЕТИЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Григорій Васянович

ГУМАНІСТИЧНИЙ ВИМІР ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВИХ ЯКОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ СФЕРИ ОБСЛУГОВУВАННЯ

Аналізуються проблеми формування професійно важливих якостей у майбутніх кваліфікованих робітників сфери обслуговування. При цьому акцентується на гуманістичних вартостях процесу професійного й особистісного становлення майбутнього фахівця окресленого профілю. Розв'язати надскладне питання формування професійно важливих якостей особистості автор пропонує у взаємодії об'єктивних і суб'єктивних чинників, які гуманізують культурно-освітнє, професійне, інформаційне середовище ПТНЗ, а також сприяють формуванню гуманітарного мислення, світогляду, діяльності та відносин в учнівському і педагогічному колективах.

Ключові слова: гуманізм, гуманний, гуманістичний вимір, об'єктивні чинники, суб'єктивні чинники, педагог, учень.

Анализируются проблемы формирования профессионально значимых качеств у будущих квалифицированных рабочих сферы обслуживания. При этом акцентируется на гуманистических ценностях процесса профессионального и личностного становления будущего специалиста определенного профиля. Разрешить чрезвычайно сложный вопрос формирования профессионально важных качеств личности автор предлагает на основе взаимодействия объективных и субъективных факторов, которые призваны гуманизировать культурно-образовательную, профессиональную, информационную среду ПТУ, а также содействуют формированию гуманистического мышления, мировоззрения, деятельности и отношений в коллективах учащихся и педагогов.

Ключевые слова: гуманизм, гуманный, гуманистическое измерение, объективные факторы, субъективные факторы, педагог, учащийся.

The article analyzes problems of formation of professionally important qualities of future skilled workers of the service sector. The paper focuses on the humanistic values of the process of professional and personal development of future professional of the outlined profile. The author proposes to solve the difficult issue of the formation of professionally important qualities of personality by collaboration of objective and subjective factors that humanizes cultural, educational, professional, and informational environment of vocational schools and promote the formation of humanistic thinking, ideology, activity, and relationships among students and teaching staff.

Key words: humanity, humane, humanistic dimension, objective factors, subjective factors, teacher, student.

Сучасний динамічний світ вимагає від майбутнього фахівця будь-якого профілю належним чином сформованих професійно важливих якостей. Сутність і зміст поняття «професійно важливі якості особистості сфери обслуговування» нами проаналізовано у низці публікацій [1; 2], тому детально на цьому питанні зупинятися немає сенсу. Зазначимо лише, що переважна більшість дослідників цієї проблеми акцентує увагу на тому, що професійно важливі якості фахівця – це, передусім, ціннісні якості особистості, які неперервно розвиваються у процесі здобуття освіти, виховання і містять у собі низку життєвих смислів. Принагідно наголосимо, що недостатня увага вчених, освітян до розвитку в майбутніх кваліфікованих робітників сфери обслуговування професійно значущих якостей, а подекуди майже повна негачія цієї проблеми призводить до зниження рівня їх якісної підготовки з обраної професії.

Натомість очевидним є факт, що сформовані професійно значущі якості особистості робітника здійснюють позитивний вплив на її прагнення постійно вдосконалювати свій професіоналізм і майстерність, а також на вміння бачити перспективу свого розвитку і зростання. Отже, стійкі професійно значущі якості фахівця є одним із визначальних показників його готовності до трудової діяльності. Водночас теза про необхідність підвищення рівня сформованості професійно важливих якостей залишається декларацією, що підтверджується незрозумілим затягуванням затвердження нового закону «Про професійну освіту України» й інших нормативно-правових документів, які регламентують цю проблему в правовому полі.

Мета статті – обґрунтувати необхідність застосування гуманітарного виміру в процесі формування професійно значущих якостей у майбутніх кваліфікованих робітників сфери обслуговування.

Основний зміст викладу матеріалу. Питанням формування професійно значущих якостей особистості присвятили свої праці вітчизняні та зарубіжні вчені: Л. Божович, А. Вірковський, О. Вознюк, М. Громкова, О. Гура, Е. Зеєр, В. Лукач, Т. Поночовна-Рисак, В. Ройлян, В. Рибалка та ін.

Гуманістичний аспект процесу формування професійно значущих якостей фахівців сфери обслуговування простежується в наукових розвідках (Г. Балл, О. Батаршев, А. Борисюк, Л. Денисенко, В. Кунтіш, О. Лебедєв, М. Лобур, І. Мавров, В. Марищук, І. Мартинюк, І. Марчук, О. Сегеда, Я. Цехова та ін.).

На нашу думку, цей важливий підхід розгортається недостатньо продуктивно. Звернемося до аналізу сутності понять «гуманізм», «гуманний» із тим, щоб предметно осмислити їх значущість щодо

окресленої проблеми. Слово «гуманізм» запозичене через російську і польську мови з німецької. Слово *humanismus* походить від латинського *humanus* – «людяний», похідне від *homo* – «людина, чоловік», пов'язане з *humus* – «земля» (отже, первісне значення – «земляний») і споріднене з готським *guma* – «людина» – народжений від богині Землі; «тубільний» [4, с. 618-619]. Гуманізм як соціально-політична, педагогічна течія сформувався в епоху Відродження. Вважається, що саме слово «гуманізм» належить Петрарці, хоча в «Етимологічному словнику російської мови» зазначається, що воно вперше введене німецьким ученим Г. Фогтом [3, с. 196-197].

Сучасні словники акцентують увагу на світоглядному значенні термінів «гуманізм», «гуманний». У цьому розумінні ці поняття означають не просто людяність, що притаманна людині освіченій, культурній, духовно-моральній.

Логічно поставити питання: які характеристики є найбільш вагомими у процесі формування професійно значущих якостей фахівця сфери обслуговування? Наше розуміння і розв'язання цього питання знаходяться у площині об'єктивних і суб'єктивних вимірів, які діалектично взаємопов'язані. Окреслимо найбільш сутнісні.

Об'єктивні чинники – це реальний стан і рівень системи професійно-орієнтаційної роботи; змістовно наповнена гуманістичним смислом система професійної освіти; культурно-освітнє, професійне, інформаційне середовище ПТНЗ; фінансово-матеріальне, технологічне забезпечення навчально-виховного процесу; взаємодія безпосередньо й опосередковано споріднених навчальних закладів.

Суб'єктивні чинники – це професійне покликання особистості, правильний вибір професії; процес адаптованості учня до навчання, середовища; знаходження учнем професійної ідентичності; вміння учня вибудовувати модель власного професійного розвитку; гуманістична спрямованість професійно-технічної освіти; феномен емоційного інтелекту (гуманістичний аспект); гуманістичний досвід вихованця та його психолого-педагогічна підтримка педагогами, батьками та ін. Проаналізуємо ці чинники детальніше.

Реальний стан і рівень системи професійно-орієнтаційної роботи. Відомий американський учений Дж. Мерфі серед низки закономірностей сформував і таку: «Некерована ситуація має тенденцію розвитку від поганого до ще гіршого». Цілком поділяємо цю думку. З огляду на предмет нашого дослідження наголосимо: формування професійно

значущих якостей кваліфікованих робітників сфери обслуговування продуктивно здійснюється тоді, коли молода людина адекватно зорієнтована на здобуття професії ще у стінах школи, в сім'ї. При цьому не залишимо поза увагою той факт, що сьогодні професійна орієнтація випускників шкіл переважно спрямована на здобуття вищої освіти. Натомість затребуваність у робітничих кадрах практично понад втричі перевищує затребуваність у фахівцях із вищою освітою. Такий перекис у цьому питанні ще більше актуалізує необхідність створення добре налагодженої системи професійної орієнтації як у школах, так і в спеціально створених регіональних центрах, їх взаємодії й управління. Інертність у цій важливій справі призводить до значних втрат не лише в економіці, а й в особистісному розвитку молоді людини, до її розчарувань і навіть депресивного стану.

Аналіз наукових джерел і реальна практика засвідчують, що сучасний стан організації професійної орієнтації майбутніх фахівців є значною мірою незадовільним. Саме тому психолого-педагогічний аспект професійної орієнтації неадекватно виявляє професійні інтереси, задатки, нахили тощо. Усе це негативно відображається на формуванні професійно значущих якостей майбутніх робітників сфери обслуговування.

Змістова наповненість гуманістичним смислом системи професійної освіти. Авторська позиція у цьому складному питанні полягає в тому, що не лише предмети соціально-гуманітарного циклу, які вивчаються у ПТНЗ, мають містити гуманістичний смисл. Це, як кажуть, аксіома. Але і природничі, і спеціальні знання нині все більше стають джерелом наукової й емпіричної практики, яка орієнтується на зміни всіх пізнавальних процесів. Як справедливо доводить Т. Усатенко, «одночасно з поглибленим вивченням природи акцентується увага на знання якостей людини, її здатностей пізнавати, діяти, існувати в цьому світі, одночасно поглиблюючи вивчення природи. Якщо з добою європейського відродження пов'язаний поворот до людини як особливої тілесності, то в некласичній методології людина стає центром уваги як діяльна, творча суспільна особистість. Гуманітарні знання про людину стають технологіями опанування природи, суспільства і самої людини. Гуманітарні знання сприяють розкриттю специфічних культурно-історичних, соціосупільних, культурологічних, типових та індивідуально-особистісних характеристик» [6, с. 4].

Забезпечити змістову наповненість системи професійної освіти гуманістичним смислом покликані Державні стандарти і розроблені на їх основі навчальні плани та програми. Втім, нині очевидним є факт, що існуючі стандарти все ще не забезпечують відповідність професійних

компетенцій, якостей особистості фахівця вимогам роботодавців. Як відомо, Європейський Союз ще у 2008 р. розробив і прийняв Європейську рамку кваліфікацій, яка є рамковим описом восьми рівнів кваліфікацій (від випускників загальноосвітніх навчальних закладів до фахівців вищого рівня академічної та професійної освіти). Цей документ є своєрідним орієнтиром розробок національних рамок кваліфікацій. І тут є вагомі успіхи. Так, Кабінет Міністрів України прийняв Постанову «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» від 23.11.2011 р. та Закон України «Про систему професійних кваліфікацій» від 06.09.2012 р. № 5199–VI. Усі ці заходи спрямовані на реалізацію Національної стратегії розвитку освіти в Україні до 2021 року. В цих документах наголошується передусім на тому, що може виконувати працівник на робочому місці, та якими професійно важливими якостями він володіє, у якому руслі мають відбуватися зміни, щоб навчально-виховний процес міг повністю забезпечити компетентнісну професійну підготовку майбутнього фахівця. Усе це є позитивним фактом. Водночас ми вважаємо, що гуманістичний вимір формування професійно важливих якостей мав би рельєфніше визначати особистісно орієнтований підхід у навчанні, який здатний продуктивно впливати на формування гуманістичного світогляду, духовно-моральні цінності особистості тощо.

Культурно-освітнє, професійне, інформаційне середовища ПТНЗ. У сучасній педагогічній науці аналізуються різні аспекти впливу середовища на виховання особистості, у тому числі на формування професійно значущих якостей. При цьому «нанизування» понять стосовно основного поняття – «середовище» – перевершує, на наш погляд, розумні межі. Сьогодні вчені намагаються послуговуватися поняттями «освітнє середовище», «соціально-виховне середовище», «творче освітньо-виховне середовище», «особистісно орієнтоване виховне середовище», «розвивальне освітнє середовище», «комфортне освітнє середовище», «дискомфортне освітнє середовище», «етноінформаційне середовище», «акмеологічне середовище» та ін. Усі ці поняття мають право на існування, але залишаються мало обґрунтованими з погляду науки логіки, психології, педагогіки, хоча, на наше переконання, віддзеркалюють той чи інший аспект загального поняття «середовище». Натомість наші дослідження з цього питання доводять, що у кожному ПТНЗ сфери обслуговування існують три найважливіші середовища: культурно-освітнє, професійне та інформаційне. Вони тісно взаємопов'язані між собою і продуктивно впливають на професійне зростання особистості.

Наприклад, високий рівень культурно-освітнього середовища Львівського ВПУ ресторанного сервісу і туризму активно впливає на культурний, духовний розвиток майбутнього кваліфікованого робітника, без чого суто професійні якості значною мірою нівелюються і навіть втрачають свою вартість.

Професійне середовище – це інтегральна характеристика професійної свідомості, відносин, діяльності адміністрації, викладацького складу, майстрів виробничого навчання, задіяних у навчально-виховному процесі. Тут слід наголосити на особливій ролі майстрів виробничого навчання, від яких головним чином залежить практична сторона формування професійно значущих якостей кваліфікованих робітників. Ми могли пересвідчитися у сказаному, коли навчалися у Технічному училищі № 8 м. Чернігова (1962–1964 рр.). Нас навчали прекрасні вчителі, яких ми пам'ятаємо вже понад 50 років після закінчення закладу. Але «наш майстер», як ми люб'язно називали у своєму середовищі Андрія Андрійовича Храмова, заслуговував і заслуговує на особливу пошану, оскільки він постійно дбав про наше і культурне, і професійне зростання.

Інформаційне середовище створюється адміністрацією та викладацьким складом ПТНЗ з метою ресурсного забезпечення цілей навчання і виховання майбутніх фахівців. Інформаційне середовище ПТНЗ має тісно корелювати з єдиним інформаційним простором системи освіти.

Фінансово-матеріальне, технологічне забезпечення навчально-виховного процесу. Формування професійно значущих якостей кваліфікованого робітника передбачає його фінансово-матеріальне, технологічне забезпечення. За сучасних надскладних економічних умов не може спрацювати «принцип патерналізму», коли чітко було визначено і практично забезпечено всі ланки функціонування системи ПТО й окремо взятого ПТНЗ. Сьогодні компетентні керівники-лідери системи ПТО шукають і знаходять можливості саморозвитку навчальних закладів. Як правило, це керівники-лідери, для яких притаманні високі професійні управлінські якості, почуття випереджальності, інноваційності, високий рівень духовної культури, соціально-моральні цінності. Лідерами у цьому плані є Львівське вище професійне училище ресторанного сервісу і туризму (директор – Г. Ф. Балущак), Львівський професійний ліцей торгівлі і сфери послуг (директор – М. Є. Кіска) та ін.

Ці заклади створили і мають потужну систему недержавного фінансового, технологічного забезпечення, а тому готують кваліфікованих робітників високого рівня, яким притаманні не лише суто професійні, а й особистісні якості. Але і тут виникають значні проблеми: недосконалість нормативно-правової бази, бюрократизм і корупція, казначейські

перепони невинуватено гальмують діяльність керівників ПТНЗ, спрямовану на саморозвиток і якісну підготовку фахівців.

Взаємодія безпосередньо й опосередковано споріднених навчальних закладів освіти. Формування професійно значущих якостей кваліфікованих робітників сфери обслуговування значною мірою залежить і від чіткої взаємодії закладів професійно-технічної освіти сфери обслуговування. Саме у цій ланці існують потужні резерви обміну досвідом, пошуку найоптимальніших шляхів соціалізації майбутніх фахівців, у процесі якої відбувається активне формування і самоформування професійно важливих якостей, відповідальної поведінки і навичок взаємодії з клієнтами, колегами по співпраці тощо.

Взаємодія безпосередньо й опосередковано споріднених навчальних закладів професійної освіти не може обмежуватися рамками України. Оскільки ми живемо в глобалізованому світі (а цей процес має тенденцію до зростання), стає очевидним необхідність співпраці, взаємодії вітчизняних ПТНЗ із зарубіжними освітньо-професійними закладами. З іншого боку, слід враховувати і той факт, що вимоги до формування змісту професійно значущих якостей кваліфікованого робітника сфери обслуговування здатні піддаватися змінам, які відбуваються під впливом динаміки технологічних змін, змін у сфері виробництва і, що надто важливо, в самій людині.

Професійне покликання, правильний вибір професії. Вибір індивідуальної професійної траєкторії залежить від багатьох чинників: сім'я, друзі, вчителі, особистісні властивості, здібності, переконання, матеріальні вигоди і т. ін. Але найголовнішим у цьому має залишитися принцип природовідповідності. Саме на основі цього принципу формуються професійно значущі якості кваліфікованого робітника будь-якого профілю. Очевидно, що кожна людина відповідальна за свій і професійний, і життєвий вибір. Втім, не кожна молода людина здатна здійснити правильний професійний вибір, часто-густо вона потребує необхідної допомоги з боку старших, досвідчених людей. Але тут є надто великою відповідальність тих, хто радить, налаштовує юнака, юнку на здобуття тієї чи іншої професії. Важливо при таких порадах не вбити внутрішні покликання, прагнення молодої людини. Провідним чинником тут має бути свобода, а не нав'язливість, з урахуванням і знанням внутрішніх ресурсів дитини, фізичного і морального станів особистості, ціннісних установок тощо.

Процес адаптованості до навчання. Випускник школи, який приходить на навчання у ПТНЗ, зазвичай, переживає складний шлях адаптації і до незнайомих раніше однолітків, і до вчителів, й до умов проживання, і головним чином – до навчання. Безумовно, кожний із цих чинників впливає на формування професійно важливих якостей особистості. Важливо не забувати, що на навчання у ПТНЗ приходять дуже різні за характером, темпераментом, соціальним походженням, отриманими знаннями в школі діти. Тому і процес адаптації до навчання – різний. У ПТНЗ мають бути створені такі організаційно-педагогічні умови, за яких учні будуть включені в цілісне гармонійне професійно орієнтоване освітнє середовище. Позааудиторна робота у всій своїй багатоманітності повинна стати природним продовженням навчальних занять, і навчальна діяльність тоді наповниться емоційно-ціннісним смислом. Лише за цих умов уможливиться рівновага в системі «людина – професійне середовище», вияв якої стане відчутним у позитивному ставленні до навчання, до обраної професії, до самоформування професійно важливих якостей.

Знаходження учнем професійної ідентичності. Сучасний учень ПТНЗ – це молода людина 15–20 років. Це вік, коли відбувається активний процес самопізнання особистості, побудова образу «Я». Підліток шукає професію, в якій він здатний відкрити грані власного «Я», самовдосконалюватися і самореалізовуватися. Знаходження ідентичності – важливе життєве завдання людини. Становлення професійної ідентичності можна вважати одним з етапів соціалізації, в ході якого особистість набуває готовності до самостійної професійної діяльності на основі усвідомлення своїх потреб, інтересів, мотивів, можливостей, здібностей, професійно значущих якостей і співвіднесення їх із вимогами, які пред'являють суспільство, виробництво до професії. Для розвитку професійної ідентичності важливі різні обставини і ситуації, але провідним є гуманістичний вимір, який визначається, передусім, формуванням «Я-концепції». Саме «Я-концепція» має вбирати в себе як професійні, так і особистісні якісні характеристики, а отже, засвідчувати факт цілісної особистості. Цілісна особистість – це не лише досконале знання фахівцем своєї справи, а й високий рівень відповідальності, порядності, сумлінності, почуття обов'язку, совісті тощо. Однак педагогічна практика засвідчує, що переважна більшість учителів ПТНЗ далека від розуміння сутності поняття «професійна ідентичність учнів» (72 %), 10 % розглядають професійну ідентичність лише «як ототожнення себе з професією, 18 % асоціюють професійну ідентичність із професійною готовністю. 39 % викладачів вважають, що проблема

професійної ідентичності та розгляд питання про її розвиток в учнів ПТНЗ не заслуговує на увагу, і лише 62 % викладачів розуміють необхідність професійної ідентичності учнів, але вони недостатньо володіють необхідними для цього знаннями, методами і технологіями [7, с. 13–14].

Вміння учня вибудовувати модель власного професійного розвитку (сформованість потреби навчатися, мотивації). Тривалий час у педагогічній думці домінували переконання, згідно з якими професійне становлення особистості, формування її професійно значущих якостей первинно залежить: а) від методу навчання (Ф. Бекон, Г. Ващенко, Р. Декарт, Я. Коменський, Й. Песталоцці та ін.); б) від особистості вчителя (Б. Грінченко, А. Дістервег, В. Сухомлинський, К. Ушинський, І. Франко та ін.). Сьогодні більшість учених дотримується думки, згідно з якою формування особистості, її професійно важливих якостей залежить від того, наскільки учень є реальним суб'єктом навчально-виховного процесу (С. Батишев, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремень, Н. Ничкало, В. Радкевич та ін.). Не заперечуючи категорично два перші підходи, вважаємо, що останній є найпродуктивнішим і найдоцільнішим, оскільки дозволяє майбутньому фахівцеві самостійно вибудовувати своє ставлення до обраної професії, визначати власні перспективи професійного розвитку, формувати і коригувати потреби самонавчання, знаходити адекватні шляхи мотивованої поведінки діяльності тощо. Модель власного професійного розвитку майбутнього фахівця визначає ціннісно-сміслову спрямованість особистості з погляду гуманістичного виміру, позитивно впливає на підготовку спеціаліста «нового формату», який володіє належним рівнем мобільності, компетентності, культури.

Гуманістична спрямованість професійно-технічної освіти. Гуманістично спрямоване навчання в ПТНЗ, є важливою умовою формування гуманістичної свідомості, рефлексії та самореалізації майбутнього кваліфікованого робітника, а відтак і формування у нього професійно важливих якостей. Гуманістична спрямованість дає можливість учневі зрозуміти, що людина є головною цінністю Божого творіння і виконує своє людське призначення лише у творчій діяльності, самореалізації. Базуючись на принципі креософії (мудрості творіння), гуманістична спрямованість освіти здатна змінювати структуру і форми свідомості людини, набувати здатності мислення саме у гуманістичному вимірі, рефлексувати і діяти не лише у вузькому професійному, а й у широкому соціокультурному середовищі. Так поєднуються загальний культурологічний, гуманістичний зміст формування професійно

значущих якостей майбутнього кваліфікованого робітника сфери обслуговування та індивідуальний смисл набуття цих якостей.

Феномен еволюційного інтелекту. Гуманістичний вимір формування професійно значущих якостей фахівця сфери обслуговування спонукає до врахування у навчально-виховному процесі феномена емоційного інтелекту, дослідження якого розпочалося у 80–90-ті роки ХХ ст. Раціоналістичне начало у підготовці кваліфікованого робітника в радянській системі професійно-технічної освіти було визначальним, освіта за своїм характером – технократичною. Особистість робітника кваліфікувалася як придаток до технічних засобів. Цю ситуацію було надто складно змінити, але час узяв своє: емоційний компонент у підготовці робітничих кадрів поступово почав входити в навчально-виховний процес, на основі чого й утворилося феноменальне явище – емоційний інтелект. Зауважимо, що це явище стисло сформулював ще перший український митрополит Іларіон. Даючи оцінку князю Володимирі, який охрестив Русь, митрополит сказав: «І в серці розум вощіав». Ця думка якнайкраще засвідчує єдність емоційного й інтелектуального в діяльності людини, її вчинках, поведінці, пізнанні.

Гуманістичний вимір цього феномена виявився, передусім, у його структурі. Справа в тому, що в ній головними стають не знання й уміння в межах абстрактних пізнавальних предметів, а передусім здатності адекватно презентувати їх соціальному оточенню, діяти з використанням інтуїції, відчувати співрозмовника, у внутрішню позицію, яку суб'єкт не прагне афішувати. Емоційний інтелект допомагає людині встановлювати зв'язки, взаємодіяти з іншими людьми, звертатися до них за порадами, як саме формувати в собі професійно значущі якості та використовувати їх у своїй професійній діяльності. Емоційний інтелект допомагає знаходити рішення у складаних ситуаціях, орієнтуючись на цінності надпредметного характеру, психологічну атмосферу, яка часто-густо утворюється в ситуаціях спілкування, діалогу, на такі внутрішні ресурси, властивості людини, які характеризують її як громадянина суспільства, носія культурних, духовно-моральних, професійних оцінок. Емоційний інтелект робить із людини суб'єкта спілкування, здатного підтримувати стриманий, толерантний діалог з іншими людьми, доносити до співрозмовника власну позицію і переконувати його у своїй правоті при збереженні спокою та впевненості в собі. З цього погляду емоційний інтелект є важливим для з'ясування нашої проблеми [8, с. 41].

Незначним є гуманістичний досвід, який пов'язаний із гуманним спілкуванням, ставленням до інших, розумінням їхніх проблем тощо.

Загальна дегуманізація суспільних відносин прямо й опосередковано негативно впливають на внутрішній світ учнів, деформують духовні цінності. Згідно з нашими дослідженнями, навіть учителі ПТНЗ не виокремили з переліку професійних якостей такі, як гуманність, творче мислення, толерантність, милосердя та ін. [1, с. 12].

Е. Тарасова наводить тривожні результати, отримані на питання: «Якими якостями Ви хотіли б володіти?». Більшість (72 %) відповіли: «Хочу бути сильним, зухвалим, незалежним, щоб уміти відстояти свою позицію, вміти дати здачу». 17 % відповіли: «Не розглядали таке питання». Решта – 11 % – не дали жодної відповіді. Дослідження із занепокоєнням констатує, що багато батьків замість того, щоб формувати гуманістичний досвід, гуманістичні якості дитини, застосовують фізичні покарання (22 %); не стежать за успішністю (37 %); не здійснюють профілактику і корекцію особистісних якостей дитини [5, с. 18–19]. Невипадково у таких дітей яскраво виражені озлобленість, егоїзм, ненависть, брутальність у спілкуванні, байдужість до інших, що негативно впливає і на професійне зростання. Тому таким важливим постає питання психолого-педагогічної підтримки учнів із боку як учителів, так і батьків.

Дослідження проблеми формування професійно значущих якостей майбутнього кваліфікованого робітника сфери обслуговування може бути продовженням в аспекті культури управлінської діяльності та її впливу на духовні складові особистості, її діяльність, поведінку; формування ціннісних орієнтацій фахівця; визначення ролі інноваційних педагогічних технологій у процесі підготовки компетентнісного працівника сфери обслуговування тощо.

Отже, формування професійно значущих якостей у майбутніх кваліфікованих робітників сфери обслуговування є комплексною проблемою, її розв'язання можливе із задіянням різноманітних сучасних методів, форм і засобів, поширенням впливу різних інституцій: сім'ї, навчального закладу, культурно-освітнього, професійного, інформаційного середовищ. У процесі формування професійно значущих якостей майбутніх фахівців варто враховувати взаємодію об'єктивних і суб'єктивних чинників. Провідними у формуванні професійно значущих якостей майбутніх кваліфікованих робітничих кадрів повинен бути гуманістичний підхід.

Список використаних джерел

1. Васянович Г. П. Професійні якості майбутніх кваліфікованих робітників сфери обслуговування / Г. П. Васянович // Професійна підготовка майбутніх

- кваліфікованих робітників : матеріали звітної науково-практичної конференції Львівського науково-практичного центру Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. – Львів : СПОЛОМ, 2014. – С. 9–15.
2. Васянович Г. П. Професійні якості майбутнього фахівця : науково-методологічні критерії визначення і класифікації / Г. П. Васянович, В. Д. Онищенко // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2013. – № 4. – С. 9–33.
 3. Гуманизм / Этимологический словарь русского языка : В 4 т. / Под ред. Н. М. Шанского. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1972. – Т. 1. – Вып. 4. – С. 196–197.
 4. Гуманізм // Етимологічний словник української мови : В 7 т. / Склад. Р. В. Болдирев, В. Т. Коломієць, А. П. Критенко та ін.; Редкол. О. С. Мельник (голова ред.) та ін. – К. : Наукова думка, 1983. – Т. 1. – С. 618–619.
 5. Тарасова Э. М. Воспитательное пространство учреждения дополнительного образования как средство духовно-нравственного становления младших подростков / Э. М. Тарасова // Среднее профессиональное образование. – 2014. – № 4. – С. 17–19.
 6. Усатенко Т. Українознавство у пошуках смислів / Тамара Усатенко // Освіта. – 2014. – № 30 (5621). Спецвипуск, 16 – 23 липня – С. 4.
 7. Цегельная Н. В. Проблема развития профессиональной идентичности учащихся / Н. В. Цегельная // Среднее профессиональное образование. – 2014. – № 4. – С. 12–14.
 8. Черноглазкин С. Ю. Трудовое воспитание будущих специалистов гуманитарной педагогической культуре / С. Ю. Черноглазкин // Среднее профессиональное образование. – 2014. – № 6. – С. 39–42.

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Висвітлено ефективні профорієнтаційні технології, які сприяють забезпеченню основної мети професійної орієнтації сьогодення, яка полягає у формуванні людини, здатної здобувати професію з урахуванням своєї майбутньої конкурентоспроможності. Запропоновані ефективні форми та профорієнтаційні методи можуть бути використані шкільними психологами, вчителями, класними керівниками в урочній та позаурочній діяльності.

Ключові слова: профільне навчання, педагогічні технології, компетентність, форми, методи, прийоми, учнівська молодь.

Освещены эффективные профориентационные технологии, которые способствуют достижению основной цели профессиональной ориентации, которая заключается в формировании человека, способного освоить профессию с учетом своей будущей конкурентоспособности. Предложенные эффективные формы и профориентационные методы могут быть использованы школьными психологами, учителями, классными руководителями в урочной и внеурочной деятельности.

Ключевые слова: профильное обучение, педагогические технологии, компетентность, формы, методы, приемы, ученическая молодежь.

This paper presents an effective vocational guidance technologies that contribute to the main goal of vocational guidance today, which is to build someone who can acquire a profession based on its future competitiveness. The efficient forms of vocational guidance and methods that can be used by school psychologists, teachers, class teachers in time limit and extracurricular activities.

Keywords: profile education; pedagogical technologies; competence; forms; methods; techniques; students.

Концепцією профільного навчання та Національною доктриною розвитку освіти в Україні передбачається створення такого освітнього середовища для старшокласників, яке відкриє учням широкі можливості для успішного соціального і професійного самовизначення та дасть можливість на практиці «доторкнутися» до конкретної професії, професійної діяльності. Адже, зазвичай, знайомство з майбутньою професією старшокласників відбувається на основі зовнішньої привабливості, наприклад, за рівнем зарплатні, іміджу установи, престижності професії, за прикладом батьків, друзів тощо. При цьому ігноруються, нехтуються якості власної особистості. Останнє відбувається тому, що людина, як правило, краще знає об'єктивну дійсність (навчальний предмет, робоче місце тощо), ніж свої суб'єктивні психологічні властивості. Водночас більшість сучасних професій – дуже складні та потребують ретельного глибинного пізнання, до того ж їх

кількість сягає тисяч. Слід зважати на те, що в умовах сьогодення «...престижними у нашому суспільстві стають професії, які відповідають потребам нових, що народжуються, форм економіки. У той же час такі традиційні професії як педагог, лікар, військовий, міліціонер тощо стають мало привабливими.

Це призводить до плинності кадрів у відповідних галузях діяльності, дискваліфікації непотрібних для певних галузей народного господарства спеціалістів і їх масового відтоку в інші. Наслідком є нестача висококваліфікованих спеціалістів у найважливіших для суспільства сферах: охороні здоров'я, освіті, соціальному захисті населення та інших» [1, с.374]. Саме тому сучасному старшокласнику потрібна професійна кваліфікована допомога у вирішенні проблеми вибору профілю навчання та майбутньої професійної діяльності.

Важливе теоретичне і практичне значення в контексті нашого дослідження мають праці, присвячені розкриттю психологічних умов підготовки учнівської молоді до вибору майбутньої сфери діяльності з урахуванням їхнього творчого потенціалу та індивідуально-психологічних особливостей (Є. Климов, Г. Костюк, Є. Павлютенков, Н. Побірченко М. Пряжніков, В. Симоненко, С. Чистявова, В. Шавір, Б. Федоришин та ін.). Головний недолік технологій, які були запропоновані дослідниками радянського періоду полягає у переважанні розвитку суспільно-економічних цінностей над інтересами особистості, яка обирає професію. Такої позиції дотримувалися О. Голомшток, М. Захаров, О. Сазонов, В. Симоненко та ін.

Функціонування системи професійної орієнтації учнівської молоді отримало певне висвітлення в працях Л. Гуцан, Д. Закатнова, Е. Зеєра, Л. Йовайши, В. Мачуського, І. Уличного, М. Піддячого, О. Пилипчука, В. Сидоренка, В. Синявського, М. Тименка, М. Янцура та ін., в яких удосконалення змісту та педагогічних умов його реалізації має відбуватися з урахуванням типу навчального закладу та специфіки обраної старшокласником майбутньої сфери професійної діяльності. Низка останніх сучасних досліджень Т. Бобко, А. Назарчука, В. Туляєва присвячені розкриттю особливостей здійснення профорієнтаційної роботи, використанню ефективних профорієнтаційних технологій при підготовці школярів до професійного самовизначення у навчально-виховному процесі сучасної школи.

Однак, незважаючи на широке відображення проблеми в спеціальній літературі, проблема визначення психолого-педагогічних технологій підготовки учнівської молоді до вибору професії, безперечно, є

актуальною й своєчасною саме зараз, коли сучасний ринок праці потребує кваліфікованих фахівців різного профілю.

Метою статті є короткий аналіз сукупності психолого-педагогічних профорієнтаційних технологій які ефективно впливають на підготовку учнівської молоді при виборі майбутньої професійної діяльності.

З огляду на вищесказане, постає запитання: «Які технології, форми, методи та прийоми використовувати педагогу, психологу, вихователю для того, щоб зробити цей процес цікавим, захоплюючим, незабутнім в сучасних умовах розбудови профільної школи?». На це питання можна дати однозначну відповідь. Сучасні профорієнтаційні технології безперечно мають сприяти забезпеченню основної мети професійної орієнтації сьогодення, яка полягає у формуванні людини, здатної здобувати професію з врахуванням своєї майбутньої конкурентоспроможності.

Поняття «педагогічна технологія» у педагогічній науці з'явилося наприкінці 40-х років XX століття. Перші дослідження були проведені Т. Ільїною, А. Космодем'янською. Вчені вважали, що головним завданням педагогічної технології є визначення корисних для практики, найбільш раціональних і ефективних методів досягнення поставлених педагогічних цілей, а сама вона є теоретичним підґрунтям педагогічної практики, оскільки містить систему науково обґрунтованих рекомендацій, що використовуються у навчально-виховному процесі. Вагомий внесок в розробку сучасних, ефективних педагогічних технологій внесли Ю. Бабанський, І. Бех, І. Лернер, О. Падалка, І. Прокопенко, О. Шпак, В. Беспалько, С. Сисоєва, В. Питюк. Зміст зазначеного поняття вони розглядають в залежності від того як вони уявляють структуру та складові навчально-виховного процесу.

Дуже важливо основну увагу педагогам приділяти організації профорієнтаційної роботи, розробці технологій пошукової діяльності, орієнтованої на глибоке вивчення випускником самого себе, свого соціального оточення, існуючого ринку праці, що сприятиме мобілізації його розумових здібностей і самостійному прийняттю рішення про вибір майбутньої професії. Важливим у справі профорієнтації є залучення учнів до оволодіння способами конкретної діяльності, а не формальними знаннями. Вміння результативно працювати – обов'язкова умова для майбутнього фахівця будь-якого профілю, що бажає зробити кар'єру, адже відомо, що оплачують лише реальні види якісно завершених робіт, а не наявні у фахівця знання про те, як їх виконувати. Спосіб застосування своїх знань на ринку праці визначає компетентність фахівця у тій чи іншій галузі виробництва матеріальних благ.

Важливе місце у профорієнтації учнівської молоді посідає компетентність педагогів, які її забезпечують. Якість виконання ними цієї роботи великою мірою залежить від рівня їх знань та вміння за необхідності доводити учням значущість чи помилковість поглядів на здійснення вибору професії. Л. Буркова підтверджує це таким формулюванням: «...компетентності відповідають здатності фахівця до здійснення професійних дій та діяльності. Здійснення професійних дій передбачає розв'язання професійних задач, тому професійні компетентності можна визначати як здатність фахівця розв'язувати професійні задачі, застосовуючи способи професійних дій та способи професійної діяльності в межах професійних компетенцій» [2, с. 139].

Реалізації педагогами зазначених принципів має сприяти застосуванням ними найбільш ефективних апробованих методів профорієнтаційної діяльності, зокрема тих, що вирізняються на основі зовнішніх форм прояву: словесні (бесіда, дискусія, розповідь, тренінг, диспут, інструктаж), наочні (самостійне спостереження, ілюстрація, демонстрація), практичні (метод проекту, метод вправ, лабораторний метод, навчально-виробнича праця).

Розглянемо окремі з них з огляду на застосування в підготовці випускників до вибору професії у майбутньому. Розповідь – це метод усного викладу педагогом інформації про суть професії, яка аналізується або цікавить особистість, необхідні для її отримання знання і навички, важливість освоєння цієї професії тощо. Пояснення характеризується як словесне тлумачення змісту необхідної або бажаної інформації профорієнтаційного змісту. Інструктаж – ознайомлення зі способами виконання певних профорієнтаційних завдань, дотримання при цьому техніки безпеки. Бесіда – метод, побудований на продуманих запитаннях профорієнтаційного отримання відповідей на них [3]. Дискусія – вільне висловлення думок всіх її учасників щодо конкретного спірного питання, позиції стосовно обрання тієї чи іншої професії. Диспут розглядаємо як метод висловлення думок на заявлену тему профорієнтаційного спрямування. Ілюстрація як метод використання фотографій, схем, плакатів, карт, картин, рисунків на дошці для популяризації чи розкриття суті тієї чи іншої професії, інформації про потреби в ній існуючого ринку праці. Демонстрація – ознайомлення учнів з приладами, технічними установками, наочними зображеннями тощо для забезпечення профорієнтаційних заходів. Демонстрація найяскравіше представлена під час проведення екскурсій для ознайомлення учнів із професійною

діяльністю представників науки, освіти, мистецтва, виробництва тощо. Тренінг – це специфічна форма навчання в групі й така, що чинить вплив на розвиток емоційної, комунікативної, інтелектуальної, естетичної сфер особистості; є поєднанням багатьох методів впливу, серед найважливіших: групова дискусія, ігрові методи, методи спрямовані на розвиток соціальної перцепції (уміння сприймати, розуміти й оцінювати інших людей, самих себе), метод тілесно-орієнтованої психотерапії, медитативні техніки тощо. Тренінг спрямований не тільки на надання інформації та стереотипних умінь поведінки, а й має забезпечувати формування умінь та навичок свідомого вибору варіантів доцільної поведінки, сприяє розвитку установок, усвідомленню потреб і мотивів особистості.

Методика тренінгового заняття має зазвичай такий вигляд: подання достовірної інформації або постановка проблеми, створення належних умов переходу цієї інформації в особистісний досвід, формування навичок прийняття рішень. Для цього використовуються: низка спеціально підібраних вправ – вступних, рефлексивних, діагностичних, тренувальних, інтерактивних; форм організації учнів – колективних, парних, групових. Як і елементи арт-терапії проведення тренінгів також вимагає ретельної фахової підготовки від вчителя, однак останній час розроблено чимало методик тренінгових занять. Необхідно тільки пам'ятати, що всі відібрані вправи є необхідними, навіть, якщо на перший погляд здається навпаки. Кожна з них несе своє навантаження й має забезпечити ефективність виховного впливу на свідомість учнів.

Методика проведення тижня профорієнтації. Тематичний тиждень є масовою формою організації конкретної навчально-виховної діяльності. Він передбачає активну участь усіх учнів школи у заходах певної тематики відповідно до їх віку та рівня розвитку. Мета тижня профорієнтації: ознайомити учнів з різноманітними видами професій, допомогти у виборі майбутньої професії, виховувати повагу до людей праці, до продуктів праці, до суспільного та особистого майна. Тиждень профорієнтації може включати в себе: знайомство з викладачами (працівниками чи випускниками) різних навчальних закладів, з працівниками підприємств, екскурсії на підприємства, МНВК, університети, інститути, показ кінофільмів про ті чи інші професії, ярмарки праць шкільних гуртків, різноманітні ігри, конкурси. Проходження тижня профорієнтації, головним чином, залежить від його підготовки. Як і про будь-який інший захід, учні

повинні знати, коли буде проходити «Тиждень профорієнтації», тому напередодні повинна бути вивішена об'ява, а також розклад, за яким будуть проходити заходи, присвячені ознайомленню з професіями. Виховні заходи плануються як під час проведення класних годин, так і на перервах. Варто враховувати тематику тижня й на уроках та приділяти їй окремий фрагмент навчального заняття, розповідаючи про професії, які потребують знання з певних галузей чи технології, впровадження яких можливе при наявності певних фахівців.

Методика проведення профорієнтаційних вечорів.

Профорієнтаційний вечір – одна з масових форм позакласної роботи, що сприяє всебічному розвитку учнів, розширює їх кругозір, стимулює самостійність думки, прагнення до знань та є водночас засобом організації розумного дозвілля старшокласників. Основна мета вечора – створення умов для ефективного, корисного і цікавого відпочинку. Своєрідність вечора полягає в тому, що на ньому повинна панувати атмосфера невимушеного спілкування, а, отже, необхідно створити певний настрій вечора, його емоційну установку. Під час вечора можна провести ряд цікавих ігор. Успіх ігрової програми значною мірою залежить від яскравого, барвистого оформлення та реквізиту. Про це, звичайно, слід подбати заздалегідь, необхідно підібрати помічників із числа активу класу, які будуть допомагати у проведенні програми вечора.

Методика проведення професіографічної екскурсії.

Професіографічна екскурсія – це форма організації пізнавальної діяльності учнів, спрямованої на одержання й аналіз професіографічної інформації безпосередньо в конкретних умовах професійної діяльності. Організація такої екскурсії повинна зайняти належне місце в системі підготовки молоді до свідомого вибору професії, оскільки вона дає можливість у порівняно короткий термін за допомогою безпосереднього спостереження, що супроводжується необхідним поясненням, ознайомити учнів з основними структурними елементами аналізу конкретної професійної діяльності. Вона допомагає їм набути уміння самостійно аналізувати професії і співвідносити свої особисті якості з вимогами, пропонованими тією чи іншою професією до психологічної сфери особистості. Проведенню професіографічної екскурсії передують ретельна підготовча робота. По суті, вся організаційна і методична підготовка до екскурсії здійснюється вчителем, класним керівником, практичним психологом. Екскурсія повинна бути чітко спланована і старанно підготовлена.

Методика проведення професіографічної екскурсії включає такі етапи: підготовчий, змістовно-організаційний, підсумковий.

На першому етапі до початку проведення екскурсії вчителю слід добре вивчити об'єкт екскурсії, ознайомитись зі спеціальною літературою теми екскурсії, правильно її спланувати. Напередодні екскурсії вчитель має ознайомити дітей з метою, планом її проведення, поставити ряд запитань, відповіді на які учні повинні отримати під час проведення екскурсії. З метою підвищення зацікавленості дітей екскурсією, сприяння в них розвитку ініціативи та самостійності можна запропонувати індивідуальні та групові завдання щодо вивчення окремих об'єктів. Обов'язковою умовою цього етапу є проведення цільового інструктажу з техніки безпеки, правил переходу чи проїзду до місця екскурсії.

На другому змістовно-організаційному етапі відбувається навчальна діяльність, що передбачена планом екскурсії. Учні оглядають екскурсійний об'єкт, вчать спостерігати, записують необхідні відомості, розв'язують поставлені задачі тощо.

На третьому підсумковому етапі відбувається підбиття підсумків проведеної екскурсії, яке повинно здійснюватись залежно від віку школярів у різних формах: бесіди, під час якої з'ясовується враження від екскурсії, обговорюються всі етапи екскурсії; диспуту, під час якого учні висловлюють свою власну думку; конференції, під час яких учні звітують щодо виконання запропонованих завдань.

Професіографічна екскурсія являє собою організацію пізнавальної діяльності учнівської молоді, спрямовану на отримання й аналіз інформації про професію безпосередньо у конкретних умовах професійної діяльності. Організація таких екскурсій дає можливість у порівняно стислий термін за допомогою безпосереднього спостереження, що супроводжується необхідним поясненням, ознайомити учнівську молодь з основними структурними елементами аналізу конкретної професійної діяльності. Вона допомагає учнівській молоді набувати вміння самостійного аналізу професій і співставляти свої особистісні якості з вимогами, що ставляться тією чи іншою професією до психологічної сфери особистості.

В основу розробки змісту професіографічної екскурсії покладається професіограма конкретної професії. Оскільки професіограма є систематизованою інформацією про професію, то її можна використати як основу для розробки плану і методики проведення професіографічної екскурсії. У професіограмі об'єктивні особливості трудового процесу,

його технічні, технологічні, організаційні та інші характеристики мимоволі переводяться на мову психологічних, психофізіологічних і соціально-психологічних понять. Це необхідно для того, аби створити єдину основу для зіставлення особистості й вимог професії.

Варто наголосити ще на одному надзвичайно осучасненому методі роботи зі старшокласниками – це метод проектів. Цей метод не є новим у педагогіці. Його появу пов'язують з філософом і педагогом Дж. Дьюї та його учнем В. Кілпатріком. Німецькі вчені запропонували будувати навчання на активній основі, за допомогою цілеспрямованої діяльності учня, пов'язуючи з його особистісною зацікавленістю саме в цьому знанні. Метод проекту передбачає постановку певної проблеми і наступне її розкриття, розв'язання, з обов'язковим формулюванням ідеї та гіпотези вирішення проблеми, чітким плануванням дій, розподілом (якщо розглядається групова робота) ролей, тобто наявністю завдань для кожного учасника за умов їх тісної взаємодії, відповідальності за свою частину роботи, регулярного обговорення проміжних кроків та результатів. Метод проектів є ефективним в тому випадку, коли в навчальному процесі поставлено певне дослідницьке, творче завдання, для розв'язування якого потрібні інтегровані знання з різних галузей, а також застосування дослідницьких методик.

Підсумовуючи викладене, варто зазначити, що вибір різноманітних технологій, методів, засобів, прийомів, проведення профорієнтаційної роботи зі старшокласниками в процесі профільного навчання залежить від навчальних, виховних, профорієнтаційних завдань, від вікових особливостей учнів та від рівня їх профорієнтаційної готовності. Лише системний підхід у проведенні цієї роботи, а саме активізація пізнавальної діяльності учнів, професіографічний характер профорієнтаційних заходів, індивідуальний підхід у здійсненні роботи щодо підготовки учнів до професійного самовизначення, залучення учнів до суспільно необхідної праці і виду діяльності, що відповідає їх нахилам і здібностям приведе старшокласників до успішного вибору професії.

Таким чином, важливими для подальших досліджень залишаються проблеми, які пов'язані з використанням комп'ютерних технологій у профорієнтаційній роботі із школярами, шляхи впровадження у практику роботи школи професійних проб.

Список використаних джерел

1. Шахрай В.М. Технології соціальної роботи : навчальний посібник / В. М. Шахрай. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 464 с.

2. Буркова Л.В. Соціономічні професії: інноваційна підготовка фахівців у вищих навчальних закладах: монографія/ Л. В. Буркова. – К. : Інформ. системи, 2010. – 278 с.
3. Побудова кар'єри : прогр. для 10–11 кл. загальноосвіт. навч. закл. / АПН України, Ін-т проблем виховання АПН України ; [наук. консультант І. Д. Бех ; уклад.: О. В. Мельник, Л. А. Гуцан, С. М. Дятленко та ін.]. – К. : Мегапринт, 2007. – 34 с.
4. Грецов А. Психология жизненного успеха для старшеклассников и студентов / А. Г. Грецов. – СПб. : Питер, 2007. – 208 с.
5. Пряжникова Е.Ю. Профориентация : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Е. Ю. Пряжникова, Н. С. Пряжников. – 3-е изд., стер. – М. : Академия, 2007. – 496 с.
6. Полякова В.А. Школа и выбор профессии. / В. А. Полякова, С. Н. Чистякова, Г. Г. Агапова. – М. : Педагогика, 1987. – 176 с.
7. Пряжников Н. С. Основы организации и планирования профориентационной работы в школе // Психологическая наука и образование. – 2004. – №4. – С. 85–94.
8. Пряжникова Е. Ю. Профориентация : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Е. Ю. Пряжникова, Н. С. Пряжников. – 3-е изд., стер. – М. : Академия, 2007. – 496 с.
9. Синявський В. В. Професійна орієнтація у реформуванні загальноосвітньої та професійної школи // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2000. – № 2. – С. 142–150.
10. Федоришин Б. О. Психолого-педагогічні основи професійної орієнтації : дис.... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Борис Олексійович Федоришин. – К., 1996. – 383 с.

ДО ПИТАННЯ ПРО ВНУТРІШНЮ РЕГУЛЯЦІЮ ПОЛІТИКО-ПРАВОВОЇ СВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Здійснено спробу теоретичного узагальнення феноменології політико-правової свідомості. Дано визначення категорії політико-правова свідомість, запропоновано систему параметрів її дослідження. Представлено теоретичну модель регуляції політико-правової свідомості. Обґрунтовано, що внутрішню регуляцію політико-правової свідомості особи чи групового суб'єкта можна представити через систему взаємовпливів образів, оцінок, упереджень, стереотипів та настанов, мотиваційно-ціннісних уподобань та досвіду суб'єкта, а також його відношень та ставлень та знання стосовно політики, держави і права.

Ключові слова: політико-правова свідомість, регуляція політико-правової свідомості, параметри дослідження політико-правової свідомості.

В статье предпринята попытка теоретического обобщения феноменологии политико-правового сознания. Дано определение категории политико-правовое сознание, предложена система параметров ее исследования. Представлена теоретическая модель регуляции политико-правового сознания. Обосновано, что внутреннюю регуляцию политико-правового сознания человека или группового субъекта можно представить через систему взаимовлияний образов, оценок, предубеждений, стереотипов и установок, мотивационно-ценностных предпочтений и опыта субъекта, а также его отношений и знаний относительно политики, государства и права.

Ключевые слова: политико-правовое сознание, регуляция политико-правового сознания, параметры исследования политико-правового сознания.

The article attempts to theoretical generalizations phenomenology political and legal consciousness. It is proposed definition of categories of political and legal consciousness, proposed a system of parameters of its research. Presents a theoretical model for the regulation of political and legal consciousness. It is proved that the internal regulation of the political and legal consciousness of the person or group subject can be represented through the system of crosstalk images, estimates, prejudice, stereotypes and attitudes, motivation and value preferences and experience of the subject, as well as his attitudes, and knowledge concerning the policy of the state and law.

Keywords: political and legal consciousness, the regulation of political and legal consciousness, parameters of the study of political and legal consciousness.

В юридичній та філософській літературі, розглядаючи проблеми правосвідомості, можна зустріти поняття «політико-правова свідомість». Дійсно, правосвідомість діє в тісному зв'язку з політичною свідомістю як всередині держави, так і на міжнародному рівні. В літературі слушно зазначається, що «закріплення в юридичних актах, конституціях найважливіших начал політики держави, її інститутів, політичних прав і свобод громадян служить одним з показників того, що правосвідомість безпосередньо пов'язана з політичною свідомістю» [1].

Подобною є картина, виявлена на основі аналізу публікацій з політичної психології. Політико-правова свідомість (далі ППС) часто лише згадується, проте конкретного опису структури, змісту, функцій чи навіть просто визначення не наводиться. Одне з небагатьох визначень, що зустрічається в літературі визначає ППС як «комплекс ідей, теоретичних концепцій, поглядів, уявлень, думок, оцінних суджень, емоційних станів суб'єктів політичних відносин» [2]. Проте, навіть не зважаючи на цю обставину, очевидною є нагальна потреба операціоналізації поняття ППС, змістовний розгляд його з позиції соціально-психологічного знання, опис механізмів, внутрішніх регуляторів його становлення та функціонування.

Мета статті: з позиції соціальної психології окреслити специфіку політико-правової свідомості, окреслити можливі напрями дослідження феноменології становлення ППС, особливо в умовах євроінтеграційних процесів.

Основні публікації, в яких зустрічається поняття ППС, можна умовно поділити за критерієм наукових поглядів, вподобань того чи іншого дослідника чи засад на яких він стоїть. Фахівці з юридичної психології більшою мірою концентруються на правосвідомості, а категорію ППС уживають для того, аби об'єднати правосвідомість та політичну свідомість особистості чи певної спільноти. Спеціалісти в галузі політичної психології відповідно роблять акцент на вивченні політичної свідомості та згадують ППС, аби перекинути місток до правових аспектів регуляції поведінки особи.

Інколи категорію ППС можна зустріти в філософських текстах [3] чи текстах, що стосуються специфіки діяльності ЗМІ [2]. В цій же роботі, до речі, пропонується досить цікавий аналіз можливостей визначення структури ППС відповідно до різних критеріїв. Проте, це радше виключення, оскільки публікації з проблем становлення, функціонування, дослідження та ін. політико-правової свідомості практично відсутні. Однозначно можна стверджувати лише те, що ППС – це категорія, що знаходиться на стику знання психології (юридична, політична, соціальна), філософії, політології, права та очевидно інших галузей наукового знання, що фокусуються на вивченні особистості, соціальних груп чи соціуму загалом.

З початку 2014 року лабораторією психології політико-правових відносин Інституту соціальної та політичної психології НАПН України розробляється проблема становлення ППС, робляться перші спроби конституювання цього поняття, його сутності та специфіки.

На нашу думку, в основі становлення та формування ППС вочевидь лежить конфігурування уявлень особистості про державу і право, причому саме конфігурування, оскільки специфіка ППС конкретної особи буде визначатися змістом конкретних уявлень цієї особи. Наразі поки що рано говорити про конкретний зміст ППС особистості (для цього потрібно щонайменше провести відповідні дослідження з використанням насамперед якісних методів), проте вже зараз можна зробити припущення про те, що буде виступати основою для формування та розвитку ППС. З. Сіверс, що очолює дослідження цієї тематики в Інституті, як таку основу пропонує розглядати політико-правові уявлення особистості та смислові простори політико-правової свідомості. Аналогічно можна буде говорити й про ППС певних соціальних утворень (група, спільноти, територіальна громада тощо) – лише через конфігурування політико-правових уявлень та смислових просторів.

Причому розгляд специфіки ППС окремих територіальних громад, вочевидь, буде представляти значний науковий та практичний інтерес, особливо в світлі анексії Криму та військового конфлікту на Донеччині та Луганщині. Відомою є обставина, що людина, яка знаходиться на межі чи за межею бідності чи перебуває в зоні військового конфлікту, яка поставлена в умови виживання, – не цікавиться проблемою верховенства закону, демократії чи правової держави. Проте, як тільки суб'єктивно питання виживання знімається – актуалізується потреба в узгодженні картини світу, що призводить до змін в ППС особи. Інакше кажучи, як тільки знімаються умови пов'язані з виживанням – набувають нових вимірів значення питання, що відносяться до сфери ППС.

З іншої сторони, інтенсивна політизація суспільної свідомості завжди пов'язується з кризовими, революційними ситуаціями, зі зміною політичних устроїв та режимів, персональних носіїв влади і т. ін. Така політизація суспільної свідомості на особистісному рівні проявляється та реалізується через механізми когнітивного спілкування [детальніше див. 4]. А це означає, що особа, обмінюючись думками, ідеями, поглядами щодо наявної соціально-політичної ситуації з іншими людьми, формує своє ставлення до різних політико-правових інститутів та суб'єктів, формує (чи точніше – уточнює, рекогносціює) власні уявлення щодо права та політики та її представників. Часто платформою для розгортання таких особистісно значущих когнітивно насичених діалогів виступає саме територіальна громада. В той же час, наявна соціально-політична ситуація може запускати нові витки самовизначення та формування окремих територіальних спільнот.

Загалом, політико-правову свідомість можна визначити як сферу суспільної чи індивідуальної свідомості, що включає знання права та розуміння політики, ставлення до права та політики, правової та політичної діяльності, відношення до суспільно-правових інститутів.

Сутнісні прояви, що супроводжують ППС можуть бути конкретизовані відповідно в сферах права та політики й держави.

Стосовно права феноменологія ППС проявляється, на нашу думку, через систему таких параметрів як:

- образ та уявлення про право;
- оцінки, образи та уявлення про суб'єктів права;
- відношення до права та правової системи держави;
- відношення до правових норм;
- ставлення до суб'єктів права та правової діяльності;
- уявлення та оцінки розподілу відповідальності між різними суб'єктами права та правових відносин;
- ставлення до правових авторитетів;
- мотиваційно-ціннісні уподобання;
- оцінки права та можливості реалізації власних прав, їх захисту;
- правова культура суб'єкта та суспільства в цілому;
- стереотипи, упередження, настанови відносно правової ситуації в державі та права в цілому;
- знання законів, своїх прав та обов'язків;
- навички вирішення складних неоднозначних правових ситуацій та колізій;
- досвід суб'єкта по відношенню до права;
- суб'єктивна культура вибору в правовій ситуації;
- навички та культура реалізації власних прав;
- оцінки можливостей реалізації права вибору в тій чи іншій правовій ситуації;
- правові оцінки ситуації вибору; довіра до органів права (правових інститутів) – МВС, СБУ, суди, прокуратура, армія;
- відношення (ставлення) до правових інститутів; типи організації суспільного життя, яким надається перевага;
- інші.

У сфері політики та держави ППС конкретизується в соціально-психологічних реаліях, що можуть бути досліджені за допомогою наступних параметрів:

- образ держави та уявлення про державну політику;
- оцінки, образи та уявлення про політиків;

- відношення до політичного устрою держави, оцінки можливості реалізації власних цілей в наявних політичних умовах в державі;
- відношення до політики загалом та оцінки державної політики;
- ставлення до політичних суб'єктів (політики, політичні партії, громадські діячі тощо);
- уявлення та оцінки розподілу відповідальності між різними політичними суб'єктами в державі та між різними гілками влади;
- мотиваційно-ціннісні уподобання;
- оцінки внутрішньої та зовнішньої політики держави та її впливу на рівень життя,
- оцінки можливості задоволення власних потреб у зв'язку з політикою держави та політичною ситуацією в країні;
- політична культура суб'єкта та суспільства в цілому;
- стереотипи, упередження, настанови відносно політичної ситуації;
- знання своїх можливостей, прав та обов'язків стосовно політики (вплив на прийняття державних рішень);
- навички участі в політичному житті суспільства, навички та культура дій в складних політичних ситуаціях;
- готовність до актуалізації протестної мотивації, загальний рівень незадоволеності;
- досвід суб'єкта по відношенню до політики; суб'єктивна культура прийняття рішення та вибору в політичній ситуації;
- оцінки можливостей реалізації права вибору в тій чи іншій політичній ситуації;
- оцінки ситуації вибору;
- довіра до політичних та громадських інститутів – Верховна рада, місцеві ради, громадські організації тощо;
- відношення (ставлення) до політичних інститутів; типи організації суспільного життя, яким надається перевага та інші.

Слушною видається думка про те, що структура політико-правової свідомості в цілому визначається за допомогою трьох складових: раціональної, чуттєвої та ірраціональної: «до чуттєвих відносяться образи, сприйняття, оцінки, настрої, бажання і т.п. До раціональних належать узагальнені ідеї, концепції, уявлення, норми, думки і т.д. До ірраціональних складових належать невмотивовані свідомістю суб'єктивні утворення, а також утопії, фантастичні образи. Раціональні, чуттєві і ірраціональні уявлення взаємопов'язані між собою. Раціональний образ політичної дійсності не може виникнути поза чуттєвим сприйняттям, яке

стимулює розумові процеси. Ірраціональні уявлення, наприклад, політичні міфи, також пов'язані з чуттєвими і раціональними» [2].

Запропоновані вище параметри дозволяють, на нашу думку, охопити всі три складові. Конкретні індикатори, що можуть розроблятися під конкретні дослідницькі завдання повинні враховувати та виходити зі специфіки раціонального, чуттєвого та ірраціонального.

Якщо ж в аналітичних обґрунтуваннях піднятися на рівень вище, то необхідним є уточнення сфер та явищ, в яких проявляється політико-правова свідомість. На нашу думку, в дослідженні ППС можна визначити щонайменше три сфери, кожна з яких має свою специфіку. Це людина і правове середовище (1), людина і політичне середовище (2) і власне людина і держава (3). Причому, коли мова йде про третю сферу, то фактично вона включає в себе дві попередніх та є інтегративним виразом взаємин окремого індивідуального чи групового суб'єкта з державою. Спробуємо це проілюструвати.

Явищами, через які виражається сфера «людина і правове середовище», можуть бути: а) трансформації образу права; б) формування відношення до права; в) узгодження вимог права з власними цінностями. Відповідним чином, явища, що супроводжують прояв другої сфери – це: а) трансформації образів влади та політики; б) відношення до політики, ставлення до політичних діячів. Нагадаємо ще раз – ці явища в свою чергу можуть проявлятися як на рівні індивідуального, так і групового суб'єкта. Сукупно, цілісно ППС проявляється вже через сферу «людина і держава», де явищами будуть: а) трансформації образу держави; та б) громадянськість як ідентифікація з державою (лояльність до держави, її устрою, законів, інститутів влади; знання і повага до прав людини, почуття відповідальності за стан прав і обов'язків людини). Зазначені явища будуть проявлятися насамперед через такі параметри як побудова стосунків з державою та оточенням; включеність в суспільно-політичне життя. Однак ці параметри по суті є параметрами більш високого рівня узагальнення та є інтегративним виразом запропонованої вище системи параметрів дослідження феноменології політико-правової свідомості.

Якщо ж спробувати розглянути внутрішню регуляцію ППС крізь призму запропонованих параметрів, отримуємо цікаву модель (табл. 1), що дозволяє цілісно охопити феноменологію ППС.

Отже, всю внутрішню регуляцію ППС особи чи групового суб'єкта можна представити через систему взаємовпливів образів (1), оцінок (2), упереджень, стереотипів та настанов (3), мотиваційно-ціннісних

уподобань (4) та досвіду (5) суб'єкта, а також його відношень та ставлень (6) та знання, стосовно політики, держави і права. На моделі на даний момент не показані ці взаємовпливи, не визначена їх сила та інтенсивність і т. д., однак вже зараз можна припустити, що вони мають місце і до певної міри залежать як від внутрішніх, так і від зовнішніх факторів (як-то, наявна (об'єктивована) соціально-політична, правова, економічна і т. д. ситуація в країні чи окремому регіоні, умови життя людини, впливи, яких зазнає особа і т. ін.). Також хочемо звернути увагу читача, що параметри, що наведені в моделі внутрішньої регуляції ППС не є 100 % відбитком параметрів, які ми розглядали аналізуючи феноменологію ППС.

Таблиця 1

Модель внутрішньої регуляції ППС

1	Мотиваційно-ціннісні уподобання		Уподобання певного типу суспільного життя Мотивація політичної участі (насамперед під час виборчих кампаній) Цінності та ціннісні орієнтації Правова та політична культура суб'єкта та суспільства в цілому Суб'єктивна культура вибору в правовій ситуації Готовність до актуалізації протестної мотивації, загальний рівень незадоволеності Суб'єктивна культура прийняття рішення та вибору в політичній ситуації
2	Образи	Держава і політика	Образ власної держави та інших країн; уявлення про державну політику Образи органів державної влади Образ політичних та громадських діячів
		Право	Образ та уявлення про право та закон Образ права загалом та наявної правової ситуації в державі та інших країнах Образи суб'єктів правопорядку (типажі суб'єктів) Образи органів права (МВС, СБУ, армія, прокуратура, суди)
3	Упередження, стереотипи, настанови	Держава і політика	Політичні уподобання і переконання (упередження і стереотипи щодо політичних партій та громадських об'єднань і рухів, політичних і громадських діячів, структур та органів державної влади та їх представників) Упередження щодо державної політики і політики як явища взагалі

			<p>Упередження щодо влади та владних структур</p> <p>Стереотипи, упередження, настанови відносно політичної ситуації</p> <p>Настанови довіри-недовіри до політичних суб'єктів та інститутів (політичних діячів, політичних партій, об'єднань тощо) та органів державної влади (Кабінет міністрів, Адміністрація президента, Верховна Рада, міські, районні, селищні ради та адміністрації тощо)</p>
		Право	<p>Стереотипи і упередження стосовно права, верховенства закону і т. ін.</p> <p>Стереотипи і упередження стосовно наявної політичної ситуації</p> <p>Уявлення про правову державу</p> <p>Настанови довіри-недовіри до органів права (правових інститутів) – МВС, СБУ, армія, суди, прокуратора</p>
4	Оцінки	Держава і політика	<p>Оцінки політичної та економічної ситуації в країні</p> <p>Оцінки політиків та публічних осіб, їх дій, вчинків, заяв і т. ін.</p> <p>Оцінки діяльності органів влади</p> <p>Оцінки можливості реалізації себе, своїх прав та свобод (оцінки можливості реалізації власних цілей, можливостей для самореалізації в наявних політичних умовах в державі)</p> <p>Оцінки можливості задоволення власних потреб у зв'язку з політикою держави та політичною ситуацією в країні</p> <p>Уявлення та оцінки щодо розподілу відповідальності між різними владними структурами, між державою і громадянином, між різними політичними суб'єктами в державі та різними гілками влади і т. д.</p> <p>Оцінки справедливості розподілу соціальних благ</p> <p>Оцінки внутрішньої та зовнішньої політики держави та їх впливу на рівень життя</p> <p>Оцінки можливостей реалізації права вибору в тій чи іншій політичній ситуації</p> <p>Оцінки ситуації вибору</p>
		Право	<p>Оцінки права взагалі та наявної правової ситуації</p> <p>Оцінки діяльності органів правопорядку</p> <p>Уявлення та оцінки розподілу відповідальності</p>

			<p>між різними суб'єктами права та правових відно- син</p> <p>Оцінки права та можливості реалізації власних прав, їх захисту та т. ін.</p> <p>Оцінки можливостей реалізації права вибору в тій чи іншій правовій ситуації</p> <p>Правові оцінки ситуації вибору</p>
5	Відношення, ставлення	Держава і політика	<p>Відношення до політики загалом</p> <p>Відношення до політичного устрою держави</p> <p>Відношення до політичних інститутів держави, організацій громадянського суспільства (благо- дійні організації, громадські організації і т. д.)</p> <p>Ставлення до політичних суб'єктів (політики, політичні партії, громадські діячі та ін.)</p>
		Право	<p>Відношення до права та правової системи держа- ви</p> <p>Відношення до правових норм</p> <p>Відношення до правових інститутів</p> <p>Ставлення до суб'єктів права та правової діяль- ності</p>
6	Знання	Держава і політика	<p>Знання своїх можливостей, прав та обов'язків стосовно політики (вплив на прийняття держав- них рішень)</p> <p>Уявлення про політичну ситуацію в країні</p> <p>Уявлення про ситуацію виборів і можливості здійснення вибору з запропонованих політичних альтернатив</p> <p>Уявлення про особливості державного устрою</p>
		Право	Знання законів, своїх прав та обов'язків
7	Досвід	Держава і політика	<p>Досвід суб'єкта по відношенню до права</p> <p>Навички вирішення складних неоднозначних правових ситуацій та колізій</p> <p>Навички та культура реалізації власних прав</p>
		Право	<p>Досвід суб'єкта по відношенню до політики</p> <p>Навички участі в політичному житті суспільства</p> <p>Навички та культура дій в складних політичних ситуаціях</p>

Крім того, в запропонованій моделі не розбито мотиваційно-ціннісні уподобання в сферах права та політики/держави. Це здійснено свідомо, оскільки специфіка таких уподобань може бути з'ясована тільки після відповідних досліджень та може виявити специфічною для окремих

категорій людей. Проте це питання виходить наразі за межі наших попередніх теоретичних узагальнень.

Очевидно, запропонований перелік параметрів внутрішньої регуляції ППС може і повинен бути доповнений, аби максимально повно вичерпати можливі феномени прояву політико-правової свідомості. Це – одне з подальших напрямків нашої роботи. В той же час, запропонована вище модель, яка включає перелік параметрів прояву ППС в сферах держави/права та політики, може виступати дослідницьким орієнтиром та залучатися як базис для розробки відповідних насамперед якісних досліджень. Попередній аналіз таких пілотних досліджень дозволить, на нашу думку, доповнити чи за необхідності скорегувати запропоновану модель внутрішніх регуляторів ППС та окреслити специфіку взаємовпливів, про яку йшлося вище.

Подальша розробка зазначеної проблематики дозволить створювати відповідні теоретичні моделі становлення (а в подальшому і формування) громадянськості в молоді та розробляти необхідний інструментарій розвитку особистості в умовах євроінтеграційних процесів.

Список використаних джерел

1. Виды и формы правового сознания : [Электрон. ресурс]. – Режим доступа : <http://www.grandars.ru/college/pravovedenie/vidy-pravovogo-soznaniya.html>.
2. СМИ и массовое политико-правовое сознание: взаимовлияние и взаимозависимость: [Электрон. ресурс]. – Режим доступа: <http://www.jourclub.ru/10/661/>.
3. Муромцев Г.И. Политико-правовое сознание современной России: культурно-исторический аспект / Г.И. Муромцев // Фундаментальные исследования. – 2007. – № 12 – с. 407–409.
4. Засади когнітивної психології спілкування : монографія / [В.П. Казміренко, В.М. Духневич, О.Ю. Осадько та ін]; за наук. ред. В.П. Казміренка; НАПН України, ІСПП. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 389 с.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ НАРОДНИХ ХУДОЖНІХ ПРОМИСЛІВ

Акцентується увага на потребі вдосконалення системи професійної освіти з метою підготовки фахівців, які б відповідали світовим стандартам. Розглядається роль гуманізації, національного, патріотичного та естетичного виховання, мета якого полягає у підвищенні рівня загальної культури особистості через: формування в учнів наукового світогляду і творчого мислення; реалізацію професійної спрямованості змісту освіти; розкриття професійних якостей, аспектів професійних знань та діяльності; створення умов для розвитку особистісних якостей майбутніх фахівців народних художніх промислів.

Ключові слова: національне виховання, патріотичне виховання, естетичне виховання, духовність, гуманізація, культура, художні промисли, професійно-технічна освіта.

Акцентируется внимание на необходимости совершенствования системы профессионального образования с целью подготовки специалистов, отвечающих мировым стандартам. Рассматривается роль гуманизации, национального, патриотического и эстетического воспитания, цель которого состоит в повышении уровня общей культуры личности через: формирование у студентов научного мировоззрения и творческого мышления; реализацию профессиональной направленности содержания образования; раскрытие профессиональных качеств, аспектов профессиональных знаний и деятельности; создание условий для развития личностных качеств будущих специалистов народных художественных промыслов.

Ключевые слова: национальное воспитание, патриотическое воспитание, эстетическое воспитание, духовность, гуманизация, культура, художественные промыслы, профессионально-техническое образование.

In the article, the attention focuses on the necessity of improvement of Professional Education System in order to prepare professionals who would meet global standards. There are presented a role of humanization, of national, patriotic and aesthetic education, the purpose of which is to increase the level of general cultural identity of personality through: formation at students scientific outlook and creative minding; implementation of professional orientation of educational content; developing of professional qualities, aspects of professional knowledge and activity; creating conditions for development of personal qualities of future specialists of national art crafts.

Keywords: national education, patriotic education, aesthetic education, spirituality, humanization, culture, art crafts, vocational education, professional and technical education.

Одним з головних завдань розвитку професійно-художньої освіти є створення цілісної системи формування творчого потенціалу майбутніх фахівців народних художніх промислів на основі поєднання педагогічних і мистецьких цінностей у професійно-художньому навчанні, вихованні, розвитку й саморозвитку особистості; послідовне впровадження гуманістичної ідеї, метою навчання та виховання якої є передусім людська

особистість з притаманною їй відповідальністю, високою моральністю і високим рівнем професіоналізму.

Мета нашого дослідження полягає у вивченні та аналізі основних особливостей формування духовно-культурних цінностей у майбутніх фахівців народних художніх промислів у процесі виховання.

Гуманістичний характер сучасної професійно-художньої освіти потребує оновлення змісту, врахування духовно-культурних цінностей українського народу, забезпечення особистісно орієнтованого навчально-виховного процесу; створення комфортного і творчо-розвивального, культурно-освітнього й професійно-художнього середовища. Спрямування освіти на гуманізацію дає можливість молодому поколінню ознайомитись з науковими та культурними здобутками нації. Сьогодні важливу роль відіграє зв'язок професійної підготовки з культурологічною підготовкою, яка сприяє розвитку культури мислення, формуванню професійної культури, впливає на поведінку та розвиток особистості [6, с. 71].

Гуманізація професійної освіти наголошує на становленні особистості фахівця та розвитку його духовності. Ці якості є невід'ємною складовою професійної культури кожної особистості. За твердженням І. Зязюна, структурування гуманітарних і спеціальних знань є ефективним шляхом подолання суперечностей між необхідністю забезпечити духовний розвиток особистості фахівця та традиційними методами навчання. Різниця між традиційною та гуманістичною освітою, на його думку, полягає в тому, що «перша оцінює внутрішній світ дитини як невідповідний вимогам освіти, друга розглядає його як контекст учіння, при цьому заохочуються інтуїтивність фантазії, виявлення почуттів» [4, с. 19].

У зв'язку з цим серед завдань гуманізації освіти вважаємо за необхідне виокремити такі:

- залучення індивіда до системи культурних цінностей і вироблення особливого ставлення до них;
- розкриття змісту загальносупільних норм гуманістичної моралі (доброта, взаєморозуміння, толерантність та ін.) і культивування інтелігентності як значущого особистісного параметра;
- розвиток інтелектуально-моральної свободи індивіда, здатності до самооцінки, саморегуляції поведінки та діяльності, світоглядної рефлексії;
- відродження традицій національної культури, почуття патріотизму та поваги до законів країни й громадянських прав особистості;

– формування ставлення до праці як до соціально і особистісно значущої діяльності, джерела й чинника матеріальних й духовних цінностей.

Гуманістично орієнтоване суспільство прагне втілити у практику освіти пріоритети загальнолюдських цінностей на основі поглиблення зв'язків між культурою та освітою, зростання ролі культурологічної підготовки майбутніх фахівців. Ставиться акцент не лише на засвоєнні заданої кількості інформації, а й на розвитку культури мислення, спілкування, вияві почуттів, формуванні культурно-етичної поведінки особистості [5, с. 49]. Саме гуманізм збагачує стосунки між суб'єктами навчального процесу. Тобто виховання гуманності передбачає розвиток комплексу особистісних якостей, що зумовлюють ставлення людей один до одного, до суспільства, природи, самих себе.

Сутність явища гуманізації вчені розглядають у різних аспектах: подолання технократизму засобами пізнавальної діяльності, гуманістичного мислення, сходження до творчості (С. Гончаренко, Г. Дегтярьова, І. Зязюн, А. Молчанова, Н. Ничкало, А. Чуткий та ін.); професійної адаптації й науково-технічного прогресу (К. Беркита, Н. Лозинська); поєднання з диференціацією та індивідуалізацією навчально-виховного процесу (Т. Равчина, П. Сікорський, І. Унт).

С. Гончаренко пропонує трактування гуманізації освіти як одного з нових соціально-педагогічних принципів, що відображає спрямованість розвитку освіти на гуманні стосунки в суспільстві як загальнолюдську цінність [2, с. 157].

За висловом Г. Балла, цивілізаційне підґрунтя гуманізації освіти забезпечується процесом переходу суспільства на такий рівень, де підвищується попит на креативність, ініціативність, відповідальність, комунікабельність. Провідну ідею гуманізації освіти вчений вбачає в орієнтації її цілей, змісту, форм і методів на особистість того, хто навчається, гармонізацію її розвитку [1]. Гуманізація полягає в наданні людині необхідного обсягу зовнішньої свободи й дієвої допомоги у здобутті внутрішньої особистісної свободи.

Результативність гуманізації освіти зумовлюється принципами природовідповідності та природодоцільності. Кожна людина має духовні потреби, які виявляються відповідно до її поведінки та світогляду. Надання природодоцільної підтримки особистості молодій людині сприятиме розвитку природодоцільної духовності, що сприяє самоорганізації, саморегуляції, самовизначенню свого морального й

духовного становлення в житті. Водночас долучення до культури формує інтелектуальні, моральні, естетичні інтереси людини, розвиває її духовні потреби, які впливають на спосіб життя, ціннісні орієнтації, мотиви, інтереси та ідеали, на активне ставлення до навколишньої дійсності та відображають рівень духовної культури суспільства. Тому структурування змісту навчального матеріалу професійної підготовки майбутніх фахівців художніх промислів здійснюється на принципах: науковості, гуманізації, гуманітаризації, фундаменталізації, культуровідповідності, естетизації, екологізації, природовідповідності, системності, індивідуалізації, інтеграції, ціннісних орієнтацій особистості в декоративно-вжитковому мистецтві (аксіологічний підхід), самореалізації особистості в художньо-творчій діяльності (синергетичний підхід), урахування регіональних особливостей народного мистецтва, єдності теорії і практики в художньому розвитку майбутнього фахівця.

Педагогіка сьогодення спрямована на досягнення українською освітою світових стандартів, відродження національного виховання, формування демократичного світогляду і духовної культури, що, в свою чергу, сприяє розвитку екологічного, етичного та естетичного виховання, зосереджує свою увагу на формуванні високої гуманістичної культури особистості. Прогресивний розвиток освіти сприяє подоланню кризових процесів у суспільному житті. Освіта і наука є найголовнішими умовами утвердження України на світовому ринку високих технологій. Система освіти має передбачати: формування в особистості здатності накопичувати і зберігати знання, які ґрунтуються на основі народних звичаїв, традицій, сприяють формуванню міжетнічних культурних відносин.

Важливу роль у формуванні свідомості майбутніх фахівців художніх промислів відіграє патріотичне виховання. Патріотичне виховання молоді – це комплексна, системна і цілеспрямована діяльність органів державної влади та органів місцевого самоврядування, громадських організацій, сім'ї, інших соціальних інститутів щодо формування у молодого покоління високої патріотичної свідомості, почуття вірності, любові до України, турботи про благо народу, готовності до виконання громадянського і конституційного обов'язку із захисту національних інтересів, незалежності України.

В Україні у 2015 р. затверджена «Концепція національно-патріотичного виховання дітей і молоді» (наказ МОН України № 641 від 16 червня 2015 р.), яка визначає основні шляхи розвитку системи

патріотичного виховання підростаючого покоління з урахуванням досвіду та досягнень минулого, сучасних реалій і проблем, тенденцій розвитку українського суспільства. Згідно з цією концепцією, в основу системи національно-патріотичного виховання покладається ідея розвитку української державності як консолідуючого чинника розбудови українського суспільства й української політичної нації; формування особистості, якій притаманні людська гідність, висока національна самосвідомість, культура міжетнічних відносин, гуманістична мораль, виконання положень національного законодавства, вміння цивілізованим шляхом відстоювати свої права і свободи, сприяючи громадянському миру та злагоді в суспільстві [3]. В Україні, як поліетнічній державі, патріотичне виховання відіграє конституційну роль, оскільки покликане сприяти формуванню національної ідеї як основи соборності нашої країни.

Вирішальну роль у патріотичному вихованні на рівні із сім'єю відіграє навчальний заклад, який повинен дати першооснову національного виховання. Щоб результат був помітний, самі вчителі мають працювати над самовдосконаленням, підвищенням своєї педагогічної майстерності, загальної та професійної культури, накопичувати нові знання.

Головною метою національного виховання є набуття молоддю соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої культури міжнаціональних взаємин, формування у молодій людини, незалежно від національної приналежності, рис громадянина Української держави, розвиненої духовності, моральної, художньо-естетичної, правової, трудової, екологічної культури.

Основні завдання національного виховання є загальними для усіх навчальних закладів та для суспільства в цілому. Вони полягають у: забезпеченні умов для самореалізації особистості; формуванні національної свідомості і людської гідності; вихованні правової культури, яка передбачає повагу до Конституції, законодавства України, державної символіки, знання та дотримання законів; вихованні поваги до батьків, старших, культури та історії рідного народу; формуванні мовної культури; утвердженні принципів загальнолюдської моралі: правди, справедливості, милосердя, патріотизму, доброти та інших добродійностей; культивуванні кращих рис української ментальності – працелюбності, індивідуальної свободи, глибокого зв'язку з природою, толерантності, поваги до жінки,

любові до рідної землі; формуванні почуття господаря й господарської відповідальності, підприємливості та ініціативи, підготовка дітей до життя в умовах ринкових відносин; забезпеченні повноцінного розвитку дітей і молоді, охорони й зміцнення їхнього фізичного, психічного та духовного здоров'я; формуванні соціальної активності та відповідальності особистості через включення вихованців у процес державотворення, реформування суспільних стосунків; прищепленні глибокого усвідомлення взаємозв'язку між ідеями індивідуальної свободи, правами людини та її громадянською відповідальністю.

Враховуючи ці чинники, ми усвідомлюємо, що розбудова демократії в Україні неможлива без розумної мислячої людини, тому педагоги повинні звернути увагу на розвиток розумових здібностей, нахилів, талантів учнів; стимулювати мотивації до навчання. Окреме місце тут надається діяльності сім'ї, школи і церкви, які мають акцентувати свою увагу на розвитку морального виховання. Саме воно зорієнтоване на засвоєння людиною вічних норм співжиття. Попри деяку расову, культурну чи національну специфіку, як підкреслює О. Вишневський, вони у своїй основі є однаковими для всіх людей і народів. Лише визнання факту існування вічних, абсолютних ідеалів і прищеплення дітям віри в них можна вважати надійною основою побудови системи сучасного українського виховання [7, с. 105].

Тільки покоління, сформоване на духовних надбаннях предків, зможе утверджувати і творити нову культуру, продовжувати і розвивати історичні традиції свого народу.

Художні професійно-технічні навчальні заклади як складова духовної культури українського народу є одним з основних засобів збереження народних традицій. Кожне нове покоління учнів вивчає досвід, нагромаджений попередниками, і одночасно вносить щось своє, нове, те, що актуальне саме для їхнього часу і викликає інтерес у сучасників.

Вироби народних художніх промислів є своєрідною «візитною карткою» народу, відображають вплив кліматичних та природних умов, особливості побуту та історичні чинники, містять в собі частинку душі рідного етносу. Потрібно відродити традиційне народне мистецтво та виробництво народних художніх промислів в Україні. Створювати сприятливі умови для творчості народних майстрів, здійснювати заходи щодо відродження національних мистецьких осередків та центрів народних художніх промислів, забезпечити розвиток традиційного народного

мистецтва, забезпечити реалізацію комплексу заходів щодо вдосконалення підготовки фахівців з народних художніх промислів [8], залучати учнів до створення творчих колективів, мистецьких гуртків, створювати виставки творчих робіт, виробів декоративно-прикладного спрямування, фестивалів.

Організовуючи молодь до відродження народних традицій, звичаїв, обрядів, необхідно брати до уваги методи роботи, способи виконання певної обрядовості та інших дій, які поширені в певному регіоні України. Ми повинні залучати молодь до вивчення історії, традицій, обрядів рідного краю; допомагати освоювати народні ремесла; виховувати у молоді якості гуманності та милосердя; формувати духовну культуру особистості; створювати умови для вільного вибору нею своєї світоглядної позиції.

Список використаних джерел

1. Балл Г. О. Гуманізація освіти як джерело особистісної свободи. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : науково-метод. зб. / Г. О. Балл ; ред. кол. Н. Софій, І. Єрмаков та ін. – К. : Контекст, 2000. – 336 с.
2. Гончаренко С. У. Гуманізація освіти / С. У. Гончаренко // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 156–158.
3. Загальнодержавна програма патріотичного виховання молоді на 2004 – 2008 роки. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://gska2.rada.gov.ua/pls/zweb_n/webproc34.
4. Зязюн І. А. Концептуальні засади теорії освіти в Україні / І. А. Зязюн // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2000. – №1. – С. 10–24.
5. Музальов О. О. Професійна адаптація майбутніх фахівців у процесі культурологічної підготовки : навч.-метод. посіб. для викладачів та учнів / О. Музальов, А. Шиделко. – Львів, 2009. – 202 с.
6. Руденко Л. А. Роль української філософської та культурологічної думки в розвитку національної ідеї / Л. А. Руденко // Товариство «Рідна школа» : історія і сучасність : наук. альм. / Упоряд. і наук. ред. Д. Герцюк, П. Сікорський. – Львів : Вид-во Львів. край. т-ва «Рідна школа», каф. загальної та соціальної педагогіки ЛНУ ім. Івана Франка, 2007. – Ч. 4. – С. 71–80.
7. Теоретичні основи педагогіки : Курс лекцій / За ред. О. Вишневського. – Дрогобич: Відродження, 2001. – 234 с.
8. Указ Президента України № 481/2006 від 6 червня 2006 року «Про заходи щодо відродження традиційного народного мистецтва та народних художніх промислів в Україні». [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/481/2006>.

РОЛЬОВА СКЛАДОВА ПОЛІТИЧНОЇ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ ПОВЕДІНКИ МОЛОДІ

Розкривається значення соціальних ролей для формування структури ідентичності молоді. В рольовій структурі особистості рольові профілі інтегровано в конструктивні моделі поведінки. За допомогою поведінкових моделей формується політична та професійна поведінка молодих людей. Описано розроблений психологічний тренінг, у якому формуються нові зразки політичної та професійної поведінки.

Ключові слова: поведінкові моделі, соціальні ролі, ідентичність, цінності.

Раскрывается значение социальных ролей для формирования структуры идентичности молодежи. В ролевой структуре личности рольовые профили интегрированы в конструктивные модели поведения. С помощью поведенческих моделей формируется политическое и профессиональное поведение молодых людей. Описан разработанный психологический тренинг, в котором формируются новые образцы политического и профессионального поведения.

Ключевые слова: поведенческие модели, социальные роли, идентичность, ценности.

The article refers to the importance of social roles for formation of structure youth identity. The individual role profiles integrated into constructive behavior in the role-structure. Political and professional behavior of young people are formed with the help of behavioral models. Psychological training was described. New models of political and professional behavior are emerging.

Keywords: behavioral patterns, social roles, identity and values.

Сучасна молодь активно освоює різні сфери життя, вдосконалюється у суспільно-політичній та професійній сферах, набуваючи спеціальність, готується до професійної діяльності. Студентство – період навчання і засвоєння знань, корисних у майбутній професійній діяльності. Молоді люди керуються при цьому уявленнями про те, якою має бути майбутня професійна поведінка. Молоді люди освоюють, апробують та проживають різні рольові аспекти на своєму життєвому шляху. Активна ініціативна соціально-політична і професійна поведінка ще поки що знаходяться в стадії освоєння і формування. Процес становлення професіонала відбувається інтуїтивно, стихійно, що суперечить соціальному замовленню, адже сучасна соціальна дійсність вимагає професіоналів, які зможуть свідомо і цілеспрямовано вдосконалюватись протягом життя. Подолання стихійності процесу професійного становлення та наявних суперечностей між вимогами суспільства і змістом професійної діяльності можливо шляхом чіткого усвідомлення особистістю системи необхідних професійних якостей, функцій, а також професійно-рольової структури.

Мета статті: розкрити значення рольової складової для засвоєння молоддю політичної та професійної поведінки.

Згідно з теоретичними положеннями Р. Бейлза, Б. Бидлле, Т. Парсонса, Э. Шилза, соціальну поведінку людини, яка нормативно регульована на основі загальноприйнятих цінностей, слід розглядати через поняття «роль». Кожна людина є об'єктом впливу інших діючих осіб, які мають власні потреби, інтереси, цінності і погляди. З іншого боку, вона здатна виступати суб'єктом впливів стосовно інших, займати домінантне положення по відношенню до тих, з ким вступає у взаємодію, таким чином демонструючи певну соціальну поведінку, те, що ми розуміємо під виконанням ролі. Політична поведінка – це сукупність реакцій соціальних суб'єктів на певні форми і прояви функціонування політичної системи, що включає політичні дії суб'єктів політики. Професійна трудова поведінка є однією з модифікацій соціальної поведінки та є похідним компонентом виробничо-організаційного середовища, яке відбивається на суб'єктивних характеристиках і діях працівників, а також як результат суб'єктивної детермінації трудової активності, в основі якої знаходяться значущі інтереси і потреби. Подібна поведінка являє собою набір комунікативних і поведінкових умінь, які проявляються у взаємодії з приводу виробничих процесів. Виходячи з теоретичних положень В. Верховина, Л. Захарової, Т. Парсонса, професійну поведінку слід трактувати як активне відображення прийнятої на себе ролі, яке проявляється в характерних для рольової позиції комунікативно-технічних умінь, спрямоване на виконання функціональних обов'язків і визначає ступінь ефективності суб'єкта як співробітника. Тому аналіз статусно-рольових позицій суб'єкта праці визначає його ефективність на робочому місці.

Вимоги, що висуваються до особистості, залежать від системи очікувань стосовно її поведінки в конкретній ситуації. Таким чином, визначити рольову структуру особистості можна як систему моделей поведінки. Рольова структура особистості – психологічне утворення, в якому рольові профілі інтегровано в конструктивні моделі поведінки таким чином, що вони забезпечують успішну професійну діяльність (З. Мірошник, 2009). Цей соціально-психологічний феномен характеризується високим рівнем особистісного розвитку, психологічної культури, самодостатністю і підготовкою свідомості фахівця до динаміки актуалізації та зміни можливих позицій і намірів у процесі суспільної взаємодії.

Розвиток особистості, формування соціального досвіду та професійне становлення реалізується через виконання особистістю професійних та соціальних ролей (Г. Андрєєва, І. Кон, Л. Петровська, Т. Шибутані). При цьому для виконання певної, відповідної діяльності, людині необхідно володіти ролями рольового ансамблю даної діяльності. Роль являє собою вироблену суспільством програму дій людини в певних обставинах та закріплює стійкі способи поведінки у суспільстві, які залежать від статусу особистості в системі соціальних і міжособових стосунків. Людина під тиском соціальних санкцій та очікувань, які окреслюють соціальну визначеність та певну обмеженість рольових моделей особистості через соціальні імперативи і моральні максими, засвоює приписи, правила, норми та права, уособлені в ролі. Значущі автентичні персоні ролі входять до рольового репертуару особистості. Апробуючи, обираючи, приміряючи, приймаючи та засвоюючи різні ролі, людина вирішує надзавдання пошуку тотожності в ролі та прагне до більшого саморозкриття. Соціальна роль – це поведінка, яка впливає із соціального статусу людини і очікувана оточенням. Як очікувана поведінка соціальна роль включає в себе очікувану послідовність дій суб'єкта, адекватну його соціальному статусу. Тому соціальну роль можна визначити як поведінку, що відповідає соціальним нормам, прийнятим у даному суспільстві, За Т. Парсонсом, саме соціальні норми визначають очікувану послідовність дій. В рольовій теорії важливе місце відводиться також питанням прийняття ролі і розв'язанню рольових конфліктів. Соціальні ролі виникають і здійснюються за умов соціальної взаємодії людини з іншими людьми. Але сама соціальна взаємодія стає можливою і ефективною лише тоді, коли її учасники правильно сприймають і однозначно оцінюють ролі. Рольовий розвиток, з точки зору всіх рольових теорій, є однією з найістотніших сторін розвитку особистості. В теорії Дж. Міда він розглядається, здебільшого, як прийняття ролі, орієнтоване на соціальні очікування (рольова соціалізація). В теорії Я. Морено рольовий розвиток розглядається як спонтанне розгортання психологічних, соціальних і трансцендентних ролей, що стають основою для розвитку «Я» та рольової індивідуалізації.

У сучасній психології наукові погляди на ролі особистості розвинено в дослідженнях Г. Андрєєвої, Н. Богомолової, Л. Буєвої, Е. Вендрова, П. Горностая, І. Кона. Визначенню структури рольової поведінки особистості у професійній діяльності останніми роками приділяється підвищена увага, з огляду на ускладнення процесів діяльності, підвищення

значущості її результатів. Соціальна роль із запрограмованою системою соціально нормованих дій і відносин, стає органічною частиною особистості, асимілюється нею. Однак повний збіг структур ролі й особистості, зазвичай, не відбувається. Можна говорити про рольову структуру особистості, рольові профілі, та рольові позиції (досліджувані, зокрема, З. Мірошник [4, 5]), але поки що окреслена тематика не знайшла послідовного і вичерпного розкриття в наукових працях у контексті аналізу рольових профілів, соціально-психологічних та професійних ролей і рольових позицій особистості.

Г. Балл зазначав, що процеси навчання і виховання правомірно розглядати як системи інформаційних впливів, в результаті яких в психіці учнів і вихованців формуються моделі (більш або менш адекватні, більш або менш повні) схвалених суспільством нормативних систем знань, умінь, переконань, звичок, ціннісних орієнтацій [1]. Особистісно-рольове моделювання включає в себе формування динамічних моделей спілкування як певної послідовності дій, набір способів поведінки і виконуваних функцій, які представляються доречними та реалізуються в даному соціальному контексті. На формування рольових профілів і моделей поведінки молоді впливають відповідні чинники, що детермінують професійні ролі як компоненти рольової структури особистості, а також визначають зміст професійної діяльності студентів-психологів.

Поведінково-діяльнісна модель ролі, що формується в уявленні особи, співвідноситься нею з певними зразками, наявними в досвіді суб'єкта, та розробляється на основі ціннісних, смислових та експектаційних уявлень, а також передбачення можливих наслідків рольової поведінки, можливості досягнення бажаного результату. За П. Горностаєм, роль як норма виступає своєрідним набором стандартів відповідної форми поведінки, правил виконання тих чи інших функцій, носієм нормативної бази поведінки; крім того, роль виконує інструментальне завдання, тобто концентрує в собі інформацію про моделі виконання певних видів діяльності, про доцільні форми поведінки й ефективні способи розв'язання комунікативних та інших завдань. В той же час роль як функція пов'язана з системою певних практичних завдань, її можна розглядати як спосіб досягнення певних соціальних цілей. В ролях сконцентроване цільове призначення людської поведінки, при цьому в залежності від мети діяльності чи поведінки роль набуває тих чи інших стильових чи функціональних особливостей. Яскравим прикладом є професійні ролі [2].

Людині властиве прагнення до підвищення та ускладнення статусного і рольового набору. Специфіку професійних ролей було досліджено З. Мірошник та на основі неї складено модель рольової структури особистості вчителя [5].

Політична і професійна поведінка як зовнішня сторона діяльності є інтерактивною та передбачає взаємодію з іншими. При цьому слід мати на увазі, що засвоєння рольових моделей професійної поведінки (навіть, уявних) має мотивуючу силу та регулятивну функцію. Таким чином, молода людина буде набувати професію більш активно, з більшим бажанням та інтересом. Рольовий ансамбль особистістю формується на основі рольової структури групи та засвоюється, привласнюється в залежності від власної ідентичності.

Концепція рольової компетентності, як інтегральної характеристики особистості, за П. Горностаєм, полягає в тому, що варіативність, гнучкість, глибина рольової поведінки, а також здатність до рольової децентрації та прийняття ролей інших пов'язані з ефективністю вирішення життєвих проблем, оскільки сприяють тому, що людина включає рольову поведінку в процес власної життєтворчості.

Отримані нами дані свідчать про широку репрезентованість у свідомості молодих людей уявлень про майбутню професійну поведінку, сприймання себе як майбутнього спеціаліста та майбутнього психолога. При цьому рольова поведінка передбачає дотримання норм, виконання певних правил, відповідність очікуванням оточення. Відбувається взаємний вплив за допомогою образів учасників поведінки один на іншого. Рольова поведінка є однією з важливих форм соціальної поведінки особистості, у якій актуалізується таке джерело виникнення, формування та засвоєння психологічних ролей, як рольові експектації. Рольові компоненти у структурі особистості мають велике значення, що дозволяє говорити, зокрема, про рольову самосвідомість, рольову ідентичність та рольову Я-концепцію (П. Горностає). Розвиток рольової ідентичності розглядається як важлива складова соціалізації особистості. Питання рольової компетентності було визначено П. Горностаєм, як здатність особистості розв'язувати життєві проблеми, пов'язані з рольовою поведінкою, з функціонуванням життєвих ролей. У структуру рольової компетентності дослідник включає: рольову варіативність, тобто різноманітність репертуару ролей особистості, багатство її рольової поведінки; рольову гнучкість як уміння легко переходити від однієї ролі до іншої (багато хто не може пристосуватися до нових соціальних ролей,

«застрягає» на окремих ролях); рольову глибину, тобто розвиненість глибинної структури ролей, рольове переживання, що є показником включеності ролі в життя людини; здатність до рольової децентрації, розуміння та прийняття ролі інших. У рольовому розвитку молоді особистості особливе місце займає формування життєвих ролей особистості, тобто ролей, пов'язаних з особистісною ідентичністю, з життєвим сценарієм, з характером особистості.

Чим багатшою є система життєвих ролей людини, тим багатоаспектнішим буде її соціальне обличчя, багатограннішою взаємодія з різноманітними соціальними ситуаціями, до яких вона може краще адаптуватися; чим вищою буде рольова компетентність людини, тим багатограннішим є її функціонування, тим багатовимірнішою є особистість, і тим більше у неї можливостей для творчої самореалізації (П. Горностай).

Процес засвоєння та використання моделей поведінки відбувається в процесі становлення соціальності молодих людей та проявляється у здатності робити вибір адекватної ситуації моделі спілкування на основі пошуку вірного контексту спілкування або створювати нову модель поведінки шляхом наслідування зразків або самостійного засвоєння згідно створеного опису ролі та інструкцій. Вибір моделі політичної поведінки здійснюється з урахування взаємовпливів, які відбуваються в процесі інтерсуб'єктних взаємодій молодих людей при здійсненні участі у політичному житті, а також соціальної ситуації. Розвиток ситуації в уяві та її уявне завершення базується на визначенні цінностей, значень та смислів своєї поведінки. Включеність в ситуацію відображає систему ставлень людини, її мотивацію і відбувається через прийняття особистістю ролей, адекватних даній ситуації. Таким чином, особистість оволодіває в зовнішньому плані, а потім у внутрішньому, рольовими моделями поведінки з властивою їм сукупністю норм, прав та вимог. З нашої точки зору, засвоєння моделей політичної поведінки може відбуватися за умов включення молодих людей у штучно створені ігрові ситуації політичної участі.

Включення молоді людини у соціальну систему відбувається через рольове наuczіння, постійну адаптацію до цінностей і стандартів поведінки, що панують у суспільстві (Т. Парсонс). Серія практичних досліджень, проведених К. Левіном та його співробітниками, показала, що паттерни поведінки можуть бути змінені за досить короткий проміжок часу шляхом виявлення групових впливів та групового

прийняття рішень учасниками дискусійних груп. Ідеї К. Левіна про процедури прийняття рішень в групах були розвинені його учнями в як практик психологічних груп (груп спілкування, «самодопомоги» та груп, сформованих з метою підвищення рівня усвідомлення і самоактуалізації). А. Бандура виявив вплив конкретних «соціальних моделей», продемонстрованих людям, на соціально бажану і просоціальну поведінку. Долученість людини до соціальної групи або міжособового контакту в інтересах інших побуджує її діяти у відповідності з рольовою функцією в групі або груповими очікуваннями.

Прийняття та виконання ролей супроводжується мотиваційними процесами (Т. Парсонс), внаслідок чого молода людина набуває досвіду мотивованого діяння. Засвоєння нових ролей, на нашу думку, відбувається у три етапи: на першому відбувається виявлення суттєвих ознак ролі, які мають значення для моделювання поведінки; на другому здійснюється прийняття, засвоєння та відтворення ролі; на третьому відбувається долучення до соціального контексту, визначення смислу та цілей, яких особистість досягає за допомогою цієї ролі. Три етапи засвоєння моделі політичної поведінки є продуктивними для моделювання в процесі особистісно-рольової гри очікуваних впливів на мотиваційні складові політичної участі, а також дозволяють контролювати процес засвоєння молодими людьми нових рольових моделей активної соціальної поведінки. При цьому складовими таких поведінкових моделей стають цінності, мотиви та смисли. Дослідженнями Р. Кричевського з'ясовано, що ціннісний обмін між членами малої групи має своїм наслідком надання ними один одному певного статусу.

Формування мотивації політичної участі у молоді, з нашої точки зору, базується на включеності в суспільно-політичне життя через моделювання соціальної ситуації політичної участі, засвоєння і відтворення молодими людьми моделей активної соціальної поведінки та набутті досвіду і навичок мотивованої політичної поведінки.

Обґрунтовуючи розвивальні впливи, ми враховували, що особистісно-рольова гра є способом моделювання психологічної ситуації, який виробляє певні психологічні і соціальні навички; при цьому включеність в ситуацію відображає систему ставлень людини; прийняття, виконання і засвоєння нових ролей позитивно мотивоване; рольові (соціальні) моделі, продемонстровані в групі, впливають на схильність членів групи до відповідної поведінки; існують групові закономірності; які можна використовувати, зокрема, групові впливи, груповий тиск, як

різновид соціального впливу з боку групової більшості, спонукає інших змінювати свою думку, узгоджуючи її з думкою більшості; цінності як соціально-психологічний регулятор поведінки закріплюють поведінковий пріоритет. Чим більше цінностей з тих, що функціонують в групі, приймає (розділяє) людина, тим вищим є її статус в групі. Подібна єдність критеріїв, цінностей і норм стає основою соціальних зв'язків в групі та регулює соціальну взаємодію. Таким чином, узгодженість та єдність розуміння контексту, критеріїв, правил та регуляторів соціальних зв'язків є найважливішою умовою розвитку окремих ланцюгів взаємодії, функціонування усього суспільства в цілому. Перевагами та нагородою за виконання функціонально-рольових обов'язків стають функціональні права.

Таким чином, регулятивний механізм соціальних зв'язків базується на певних правилах (гри), системі критеріїв, стандартах поведінки, на основі яких кожна людина оцінює ефективність для себе зв'язку, а також системі соціального контролю за тим, щоби ці критерії та правила дотримувалися (не порушувалися). На основі засвоєних, привласнених зразків, норм, цінностей, ролей формується, утворюється ідентичність. Ідентичність набувається людиною в ході індивідуального розвитку і є результатом психологічних процесів соціалізації, ідентифікації, особистісної інтеграції тощо. Провідна роль у формуванні ідентичності відводиться взаємодії індивіда з різноманітними групами та самокатегоризації себе як члена даних груп.

Ч. Кулі першим підкреслив значення суб'єктивно інтерпретованого зворотного зв'язку, одержуваного нами від інших людей, як головного джерела даних про власне Я. Безпосередні стосунки між членами групи дають індивіду зворотний зв'язок для самооцінки. Таким чином, ідентичність формується в процесі спроб і помилок, в ході якого засвоюються цінності, установки і ролі.

З урахуванням позитивних надбань в галузі психологічних тренінгів та методичних розробок нами був розроблений та проведений тренінг зі студентами-майбутніми психологами (другий та третій курс ВНЗ), який базується на створенні рольових ситуацій політичної участі, що спонукають молоду людину діяти, обравши модель політичної поведінки. Програма вирішує завдання набуття молодими людьми необхідних навичок політичної участі, при забезпеченні домінування сукупності просоціальних, суспільно значущих мотивів, в уявних ситуаціях політичної участі. З метою корекції системи ставлень особистості до

держави, суспільства, політики та засвоєння моделей активної соціальної поведінки здійснюється долучення особистості до соціального контексту та рольової структури суспільства у штучно створених соціальних ситуаціях, які передбачали вибір дій та поведінки на основі мотивації. При цьому ми враховували, що мотиви формуються і розвиваються у діяльності, при реалізації і відтворенні активної соціальної поведінки. Нерідко молода людина не володіє необхідними для політичної участі особистим досвідом та навичками. Один з можливих виходів – створення віртуальної реальності шляхом моделювання її у грі, у якій молода особистість активно шукає і знаходить вирішення проблем, визначає стратегії та складає програму дій. Імітація включеності в рольову структуру суспільства надає учасникам тренінгу перспективи рольового і статусного росту особистості в реалізації її життєвої програми. Актуалізуючи прийняття різних соціальних ролей, пов'язаних з політикою, через включеність до соціального контексту та рольової структури суспільства, можна здійснювати впливи на мотивацію політичної участі молодої людини. Включеність в рольову гру надає можливість оволодіння моделями політичної поведінки, успішними прийомами рольового та міжособового спілкування у політичній та професійній діяльності.

За теоретичну основу розроблюваної системи формування мотивації політичної участі взято двохетапну модель: на першому етапі – усвідомлення особистісних потреб і співвіднесення їх з потребами суспільства, набуття знань, умінь та навичок соціальної взаємодії. Про власні потреби молода людина дізнається на основі власних бажань – емоційно забарвлених потягів до якого-небудь об'єкта. Також потреби відображаються в прагненнях до таких умов існування і розвитку, які безпосередньо не представлені в даній ситуації, але можуть бути створені як результат спеціальної організованої діяльності особи, який виражається у прагненнях. У зв'язку з тим, що виражена у вигляді прагнення потреба отримує задоволення через спеціально організовану діяльність, ця категорія мотивів здатна підтримувати активність особи протягом досить довгого часу. Якщо людина чітко усвідомлює умови, в яких відчуває потребу, і засоби, які планує використати, то прагнення набувають характеру намірів. На другому етапі – активна пошукова діяльність суб'єкта відповідно до соціально значущих цінностей, яка веде до формулювання цілей політичної участі та розробки програми дій, враховує соціально значущі особистісні смисли. Пошук актуальних

проблем і шляхів їх вирішення вимагає суспільно-політичної поінформованості, ставить молодих людей у ситуацію вибору та прийняття рішень. Процедурами залучення особистості через соціальні ситуації в соціальний контекст і рольову структуру суспільства, які ми використовували, були особистісно-рольові ігри, проекти, а також арт-техніки.

Потребово-мотиваційна та ціннісно-смилова сфери особистості активізуються у грі, яка створює особливе емоційне поле та моделює штучні умови для відпрацювання та засвоєння суттєвих ціннісно-мотиваційних смислових характеристик діяльності політичної участі. Технології ігрового моделювання полягають у «зануренні» в конкретні ситуації, змодельовані у створюваних цілях, і передбачають максимально активну позицію самих учасників. Як інструмент формування мотивації соціально-політичної активності нами розроблений комплекс особистісно-рольових ігор, які моделюють дії та ситуації політичної участі. В особистісно-рольовій грі відбувається засвоєння стратегій, моделей і досвіду мотивованої поведінки, у яких створюється обстановка довіри, власної значимості та впевненості у своїх діях та діях партнерів. Ефективне використання потужного потенціалу спільної роботи учасників гри дає можливість навчити їх прийомів успішного мотивованого діяння в політичній участі, розвинути гнучкість реагування в нестандартних ситуаціях. Розроблені нами завдання для особистісно-рольових ігор полягають у відтворенні та засвоєнні моделей активної соціальної поведінки учасниками в процесі прийняття ролей та рольової взаємодії у грі. Нами враховувалася багатоступенева структура набуття знань, умінь і навичок, які необхідні для успішного використання засвоєної моделі у реальному житті. В особистісно-рольовій грі можна сформулювати такі моделі соціально-політичної поведінки, які дадуть молодим людям можливість ефективно діяти в реальних ситуаціях суспільно-політичного життя.

Арт-терапевтичні техніки були спрямовані на осмислення існуючих та сприяли створенню нових смислів активної суспільної поведінки, оскільки суб'єкт у своїх діяннях та актах творчості не тільки виявляється і проявляється, він у них твориться і визначається, тому тим, що він робить, можна визначати і формувати його самого (С. Рубінштейн) [6]. Арт-терапевтична взаємодія допомагає розкрити потенціал кожного в екологічній атмосфері. Арт-техніки, застосовувані в тренінгу, різнобічні і передбачають використання різноманітних матеріалів. Це малюнки («Я і

держава», «Дерево успіху» та ін.), «ліплення» арт-об'єкта з фольги («Я-громадянин»), створення індивідуального колажу («Я в демократичному суспільстві») та групового колажу («Візитка»). Кожен малюнок та арт-об'єкт, будучи результатами творчості, містять у собі як архетипний символізм, так і особистісні конструкти життєвого досвіду молодої людини.

Наші дослідження підтвердили ефективність тренінгу, оскільки у ситуаціях, які моделюють реальні політичні дії, за нашими даними, засвоюються та вдосконалюються такі моделі політичної поведінки, як «громадянин України», «член суспільства», «активіст», «патріот», «частина соціуму» та «соціально адаптована людина». Зокрема, ранг цих соціальних ролей істотно підвищився після проведення тренінгу. Така ж тенденція виявлена стосовно ролі «майбутній спеціаліст», яка пересунулася з десятого на п'яте місце за рангом.

Таким чином, узгодженість та єдність розуміння контексту, критеріїв, правил та регуляторів соціальних зв'язків є найважливішою умовою розвитку окремих ланцюгів взаємодії та ширше, функціонування усього суспільства в цілому.

Список використаних джерел

1. Балл Г. А. Категория модели и її роль в педагогических исследованиях/ Психология в рационалистической перспективе. Избр. работы // Г. А. Балл / – К.: Основа, 2006. – 408 с.
2. Горностай П.П. Життєві ролі особистості: дефініції, класифікації, розвиток. / П.П. Горностай // Інтернет-ресурс. Режим доступу: http://users.i.kiev.ua/~p_gorn/publicat.htm/
3. Горностай П.П. Личность и роль: ролевой подход к социальной психологии личности / П.П. Горностай // К.: Интерпресс ЛТД, 2007. – 312 с.
4. Мірошник З.М. Психологічна характеристика соціальної ролі у структурі особистості сучасного вчителя / З. М. Мірошник // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку. – 2009. – № 4. – С. 24-25.
5. Мірошник З. М. Модель рольової структури особистості вчителя / З. М. Мірошник // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: зб. наук. праць. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – № 30 (54). – С. 116-122.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии // С. Л. Рубинштейн – СПб., 1999. – 720 с.

ПРОФЕСІЙНИЙ ДИСКУРС У СОЦІАЛЬНОМУ ДІАЛОЗІ

Проаналізовано особливості розгортання соціального діалогу під впливом професійного дискурсу. Показано, що професійний дискурс специфічним чином формує інтеракції соціального діалогу, позначаючись на розподілі комунікативних ролей. Зазначено, що визначальною особливістю професійного дискурсу є оперування термінами, а міра оперування системою фахових знань постає інструментом конструювання професійної репутації.

Ключові слова: діалогічність, локальний дискурс ідентичності, професійна нормованість, професійна репутація.

Проанализированы особенности разворачивания социального диалога под влиянием профессионального дискурса. Показано, что профессиональный дискурс специфическим образом формирует взаимодействия социального диалога, оказывая влияние на распределение коммуникативных ролей. Указано, что определяющей особенностью профессионального дискурса является оперирование терминами, а мера владения системой профессиональных знаний является инструментом конструирования профессиональной репутации.

Ключевые слова: диалогичность, локальный дискурс идентичности, профессиональная нормативность, профессиональная репутация.

The article analyzes particular qualities of social dialogue under the influence of professional discourse. It is shown that the professional discourse in a specific manner formats interaction of social dialogue. Main destination of that formation is connected with distribution of communicative roles. It is declared that the defining feature of professional discourse is the application of the term, and the measure of ownership of professional knowledge is a tool for designing professional reputation.

Keywords: dialogic, local identity discourse, professional regulatory, professional reputation.

Соціальну систему сучасного суспільства прийнято характеризувати як кризовий соціум, в якому спостерігається неефективність соціальних інститутів, соціальних відносин, які, у свою чергу, породжують і кризову свідомість населення, що виражається насамперед у внутрішній суперечливості, нерозумінні, непередбачуваності установок і поведінкових реакцій членів спільноти. Кризовий соціум стає особливо чутливим до будь-яких інтеракцій, що у ньому відбуваються. Це стосується простору комунікації, де відбувається контакт аксіологій/ідеологій та конструється соціальна реальність з її специфічною увагою до ролі мовних інструментів цього процесу.

П. Бергер, Т. Лукман зазначають, що для сучасної структури соціуму характерними є наявність різноманітних людей, їх нахилів та інтересів, які зумовлюють спосіб життя суб'єктів і вибір соціального простору, в якому індивіди будуть знаходитися відповідно до своїх можливостей, бажань і потреб; гетерогенні зв'язки, що утворюються між людьми, що вступають у

взаємодію, в реальному і віртуальному просторах; наявність різних комунікативних просторів соціальних груп; неоднорідних символічних універсумів, що складаються в певному соціальному просторі, представлених специфічними мовами, знаками, символами, конвенціональними значеннями й ідеалами, нормами, цінностями, життєвими програмами діяльності; а також схемами типізації, за допомогою яких людина освоює соціальний світ; різні повсякденні знання про специфіку проживання в певному соціальному світі, що допомагають індивіду зайняти певний статус в ієрархії соціального простору; наявністю багатьох «інших», з якими людина може спілкуватися «лицем до лица» і здійснювати перехід з одного соціального світу в інший, змінюючи ставлення до значущих інших; проектування і конструювання несхожих один на одного інтерсуб'єктивних соціальних світів: сімейних, гендерних, професійних, культурних тощо; численні модифікації життєвих світів, зважаючи на зміни, які відбуваються в суспільстві у сфері технологій, економіки, політики, права тощо [2].

Такі характеристики соціуму артикулюють значущу проблему сучасності: потребу у діалозі між різними сегментами суспільства. Нагальною потребою стає не просто переговорний процес, а саме соціальний діалог, реалізований за принципом паритетності сторін. Лише такий діалог, конструюючи загальне інформаційне поле і здійснюючи «соціалізацію інформації», сприяє відкритому роз'ясненню позицій учасників соціальних взаємодій, виявленню «проблемних зон» і спільному пошуку рішень соціально значущих питань.

І якщо розглядати соціальний діалог як комунікативний процес, в який включено представників різних секторів суспільства, то відкриваються можливості аналізу таких складних ефектів суспільного життя, як координація соціальних відносин, взаємодія соціальних груп, узгодження смислових кодів цієї взаємодії, продукування соціальних цінностей, обґрунтування можливостей оптимізації соціальних відносин тощо.

По суті, соціальний діалог є відповіддю на кризу метанарацій, є реакцією на зникнення гомогенності суспільства. Дійсно, те, що відбувається нині у соціальному просторі є «множенням життєвих світів». До чинників, що сприяють розшаруванню суспільства на множинні світи, належать: розвинений розподіл праці, висока диференціація соціальної структури суспільства, наявність великих економічних надлишків, прискорення темпо-ритму життя людини тощо. Кожен життєвий/соціальний світ віддалений від іншого і має унікальний

символічний універсум, зрозумілий тільки для представників цього соціального простору. Будь-який універсум має специфічні знаково-символічні і семантичні простори, смисли яких здатні розуміти й інтерпретувати корінні представники певної соціокультурної спільноти, що занурюються в нього впродовж тривалого проміжку часу, в процесі освоєння, адаптації та включення індивідів у життєдіяльність суспільства [4, 110].

Крім того, інтенсифікація процесів комунікації в сучасному світі сягає тих масштабів, при яких переплетення мови з дійсністю приводить до утворення свого роду «плавильного тиглю», в якому предмет стає складно відрізнити від його найменування, а дію номінування («присвоєння імені») – від власне дії. З семіотичної точки зору, в процесі комунікації, яка обслуговує сучасні культурні практики загалом і практики ідентифікування зокрема, первинна знакова система поступається місцем вторинній – знаково-символічній системі. Дискурс стає первинною реальністю (а в таких галузях життя людини, як політика чи художня творчість – часто єдиною реальністю). У науці і в повсякденному спілкуванні все частіше висловлюється теза про те, що сучасна людина живе переважно в дискурсивній, а не предметній реальності, тобто в світі конструювання цінностей і смислів, а не речей і фактів; в світі, що залежить від контексту та конвенцій, а не універсальних норм.

Отже, в рамках дискурсивного континууму сучасного соціуму можуть створюватися умови для утворення особливих феноменів – локальних дискурсів ідентичностей. Межі цих утворень не закріплені, як правило, формальними інституціями, але досить чітко фіксуються на раціональному, емоційному і поведінковому рівнях. Такі межі, перш за все, знаходять відображення в сфері масової комунікації, соціальних контактах і культурно-історичних артефактах, але можуть проявлятися і у формі ідентифікаційних образів.

Мовні та культурні коди різних локальних дискурсів ідентичності діють відповідно до принципу системної конгруентності, за яким інтерпретація знаків узгоджується з їх загальною системою. Отже, «своя» ідентичність не є механізмом розуміння «чужої» ідентичності, іншого локального дискурсу ідентичності, адже кожна така ідентичність володіє своїм, найчастіше імпліцитним кодом, що визначає соціально-рольові правила комунікації (створення когерентного дискурсу, «правильною» інтерпретацію інтенції партнера тощо), а усвідомлення, прийняття і

використання цих норм є умовою успішної комунікації. Тому сигніфікація тої чи іншої ідентичності представляє перш за все застосування обізнаності та знань про її відмінності від інших і кордони.

Іншими словами, становлення й трансформації ідентичностей будь-якого роду нерозривно пов'язані з комунікаційними процесами як у сфері масових комунікацій, так і в площині міжособистісних контактів. Саме цей факт дає можливість говорити про комунікативну природу будь-якої ідентичності, а також висловити припущення, що соціальний діалог можна розглядати у термінах співвіднесеності з конструюванням локальних дискурсів ідентичності.

До однієї з форм, в яких може існувати локальний дискурс ідентичності, належить професійний дискурс. Професійний дискурс являє собою інституціональне спілкування людей, які отримали спеціальну підготовку для виконання певної трудової діяльності [1]. Це одночасно професійне, мовне та соціальне поле, в якому фахівець здійснює свою професійну діяльність, обмінюючись інформацією з іншими комунікантами.

У рамках професійної комунікації мовна діяльність здійснюється в широкому соціальному контексті, який визначає справжній зміст висловлювання. Це ставить його інтерпретацію у залежність від ступеню професійної компетенції агентів діалогу. Мало того, кожний різновид професійного дискурсу відрізняється певною системою жанрів, які виступають засобами організації і формалізації соціальної взаємодії дії в рамках професійної сфери, а це вводить у систему компетенцій вимогу вільного оперування не лише силовими позиціями та лініями, а й преферійними (жанровими).

Відзначимо також, що професійна комунікація – це такий різновид спілкування, який характеризується наявністю надситуативних цілей, спільністю знань і сприйняття комунікантів, стереотипністю ситуацій спілкування. Головна відмінність такої комунікації від інших різновидів (побутової, релігійної тощо) полягає у тому, що вона включена в чітко окреслений контекст: існує спільна рамка для комунікації (професійна ситуація). Отже, професійний дискурс базується на спеціальній підготовці як мінімум одного з учасників такого дискурсу і тематичному обмеженні спілкування рамками відповідної діяльності [1].

На таку рису професійного дискурсу як визначальну вказує І. Колеснікова, стверджуючи, що професійний дискурс оперує інформаційним простором, тому його основними одиницями виступають

терміни (на відміну від художнього дискурсу, основними одиницями якого є тропи). Адресант художнього дискурсу оперує образами, а адресант професійного дискурсу – поняттями. Динамічність останнього реалізується через іншу модель: знак (термін) – код (дефініція) та словесне оточення терміноодиниці. З огляду на ці особливості професійний дискурс розгортається не в часі та абстрактному просторі, обмеженому рамками художнього тексту, а в конкретному, визначеному даною професійною спільнотою інформаційному полі/просторі. Тому прагматичними ознаками професійного дискурсу є його тяжіння до розширення інформаційного простору, захоплення нових його сегментів, чітке регламентування інформаційних рівнів залежно від специфіки розгортання комунікативного процесу [5].

Це цікаве зауваження з огляду на загальну можливість розгортання соціального діалогу як процесу конструювання локального дискурсу ідентичності. Тут можна висловити припущення, що саме через експлікацію компетенцій, пов'язаних із застосуванням основних термінів, особистість конструє професійну репутацію.

На наш погляд, динаміка соціального діалогу значною мірою «форматується» через те, що професійна комунікація має специфічну мету, що полягає у здійсненні ефективної професійної діяльності та дотриманні регламентованих умов співпраці; специфічних учасників, чиї комунікативні ролі здебільшого заздалегідь визначено структурою професійної сфери; специфічний соціальний хронотроп, який включає соціальний простір і соціальний час, що є важливими складовими соціальних відносин комунікантів; специфічні цінності, які декларовано професійною етикою і які значною мірою визначають силові позиції та лінії дискурсу; специфічний репертуар комунікативних стратегій та тактик, який представлено в різних форматах залежно від мети професійної комунікації (доповідь, презентація, переговори тощо); специфічний корпус прецедентних текстів, що фіксують категоріально-поняттєвий лад та містять базові метафори, з якими має бути обізнаний член співтовариства і міра володіння котрими визначає його приналежність саме до цього професійного кола.

Можна стверджувати, що ця сукупна специфічність виконує функцію «стабілізатора» взаємодії: чим більше комунікація відповідає цьому переліку, тим більше вона є регламентованою, а її результат є очікуваним, сподіваним.

З іншого боку, професійна комунікація – попри наявність вищезгаданого коду спільності – все-таки не є гомогенною. Усередині кожного з видів професійного дискурсу можливе розмежування дискурсивних форматів, яке визначається домінантним типом (стилем) мислення. Тут важливо відзначити, що розгортання дискурсивного простору (власне реалізація дискурсивної практики) в значній мірі виявляється не стільки як певний упорядкований набір елементів, скільки як система неоднорідних зв'язків, що роблять «можливими» ці елементи і задають динамізм самого дискурсивного простору. У більшості випадків можна виокремити два базових формати (в рамках спілкування «спеціаліст – спеціаліст»): теоретичний, заснований на раціонально-логічному мисленні, і практичний, пов'язаний з особливостями інтуїтивно-образного мислення і який спирається на чуттєво-перцептивне сприйняття об'єктів навколишнього світу. В деяких різновидах дискурсу (наприклад, в медичному, юридичному, педагогічному), де можливе спілкування «спеціаліст – неспеціаліст», ці два основних формати доповнюються наївним (повсякденним) форматом, для якого характерною є взаємодія професійних і побутово-побутових уявлень [3].

Іншими чинником дисперсії у полі професійного дискурсу стає рівень професійної компетенції комунікантів: можна простежити градієнт у напрямі від «фахового» ядра до масовізації у неспецифічних суміжних комунікаціях. Особливо це помітно у педагогічному, медичному, психологічному дискурсах.

Крім того, негомогенними є й комунікативні наміри учасників, що також приводить до множення можливих форм взаємодії у межах професійної комунікації. Залежно від комунікативного наміру того чи того учасника, комунікація може відбуватися у таких формах: пошук консенсусу (дійсного порозуміння й встановлення паритетності, тобто власне соціальний діалог), встановлення нейтралітету («пакт про ненапад», дотримання толерантності, де сторони займають різні позиції, зближення не є можливим або бажаним, але вони не прагнуть до придушення один одного), боротьба за владу (встановлення контролю в інформаційному просторі через панування власного дискурсу), маніпулювання (партнерство і толерантність замінюються PR-технологіями, орієнтованими на управління партнером, а не пошук шляхів порозуміння).

По суті, це означає, що у ситуації, коли комунікативним наміром одного з учасників (або їх усіх) соціальної взаємодії є досягнення влади й

контролю над дискурсивним простором, то це означатиме, що соціальний діалог не може відбуватися, натомість виникатиме форма більш-менш явного протистояння й конкурентності дискурсів.

Здебільшого у просторі офіційної комунікації більшості сучасних суспільств задекларовано формальні рівності учасників комунікації, проте у форматі реального діалогу паритет не завжди досягається (й доволі часто зберігається мотив влади). А це провокує можливість конфлікту між бажанням паритету ідеальної комунікації та усталеною соціальною структурою, в рамках якої здійснюється діалог. Передумова порушення паритету криється у самій структурі суспільства, яка є ієрархічною й центрованою. Мало того, професійний дискурс, як і будь-який інший інституційний дискурс, вносить у поле соціального діалогу ризик: адже він функціонує у вимірі, де можливість ідеальної комунікації елімінована наявною соціальною структурою, а «влада професіонала» слугує додатковим посиленням цих ризиків. Отже, й те, й те порушує можливість соціального діалогу як ідеальної комунікації.

Натомість умовою ефективності соціального діалогу, що відбувається між локальними дискурсами ідентичностей (у тому числі й у просторі професійного дискурсу), є його розгортання не в просторах «основного змісту» й «ключових тем» тієї чи іншої ідентичності, а на «кордонах» дискурсу, на тих ділянках дискурсивних просторів, де сенс починає «згасати», тобто на межі між дискурсами: там, де закінчується один дискурс, починається інший (а разом із тим зникають або мінімізуються «влада структури» та «влада того, хто знає (професіонала)»).

Соціальний діалог є функціональною характеристикою сучасного суспільства, як процес вироблення смислового консенсусу в ході взаємодії соціальних суб'єктів, що виникає в повсякденному спілкуванні людей. Він здатний здійснювати інтеграцію соціально різнорідних частин суспільства в єдиний функціонуючий механізм. Діалог, реалізований за принципом паритетності сторін (де дотримуються умови ідеальної комунікації за Ю. Хабермасом, як рівноправний обмін інформацією), конструюючи загальне інформаційне поле і здійснюючи «соціалізацію інформації», сприяє відкритому роз'ясненню позицій учасників соціальних взаємодій, виявленню «проблемних зон» і спільному пошуку рішень соціально значущих питань.

Соціальний діалог як комунікативна дія, за своєю природою передбачаючи комунікативну паритетність партнерів, зі змістовної

сторони є взаємодією локальних дискурсів ідентичностей як множинних інформаційно-комунікативних систем. Такі системи є сукупностями соціально-значущих інформаційних зв'язків і відносин, які формуються навколо того чи іншого стійкого потоку повідомлень, пов'язаних з вирішенням певного кола завдань.

Обов'язковою умовою діалогу є існування бажання і потреби в спілкуванні між його учасниками (комунікативний намір) та можливість приймати участь у такому спілкуванні (комунікативна компетентність). Соціальний діалог можливий тільки за наявності «точки перетину» таких соціальних детермінант, якими є соціальні цілі, цінності, норми, традиції, ідеали і стійкі комунікаційні зв'язки, а також не може відбуватися без наявності у комунікаторів деяких рівних форм соціальної та комунікативної компетенції.

Отже специфікою професійного дискурсу слід вважати такі риси: міра компетентності учасників комунікації позначається на розподілі комунікативних ролей; достовірність інформації, якою користуються комуніканти, стає інструментом оформлення професійної репутації; професійна нормативність виступає формальним регулятором комунікації, пропонуючи правила поведінки, очікування і стандарти, які визначають комунікативні дії відповідно до цінностей професійної субкультури; діалогічність як відкрита дискусійність є механізмом легітимації відмінностей в межах унормованого простору.

Список використаних джерел

1. Бейлинсон, Л.С. Профессиональный дискурс: признаки, функции, нормы [Текст] : монография / Л.С. Бейлинсон. – Волгоград : Перемена, 2009. – 278 с.
2. Бергер П. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / П.Бергер, Т.Лукман. – М. : «Медиум», 1995. – 323 с.
3. Голованова Е. И. Профессиональный дискурс, субдискурс, жанр профессиональной коммуникации: соотношение понятий/ Е.И. Голованова // Вестник Челябинского государственного университета, 2013. – № 1 (292). Филология. Искусствоведение. – Вып. 73. – С. 32–35.
4. Иванова Е.М. Мультикультурное общество как фактор становления полилога / Е. М. Иванова, Л. П. Шурпик // Грамота. – 2011. – № 1. – С. 109–112.
5. Колеснікова І.А. Деякі аспекти специфіки архітекτονіки професійного дискурсу/ І.А. Колеснікова // Studia Linguistica. Випуск 4. – 2010. – С. 428–432.

ЕТИЧНІ ЧИННИКИ РОЗВИТКУ ПРАКТИЧНОГО ДОСВІДУ ВИКЛАДАЧА ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Розглянуто вплив етичних чинників на розвиток досвіду викладачів вищих навчальних закладів. Наголошується, що поряд зі спеціальною підготовкою викладачі вищих навчальних закладів покликані сформувати духовно багату, інтелектуально розвинену, ціннісно зорієнтовану особистість, спроможну діяти і творити за законами краси і добра, честі, відданості, благородства. Акцентується увага на загальнолюдських моральних цінностях, які властиві кожному викладачу. Розкриваються особистісні якості людини, які мають бути притаманні педагогу. Виходячи з особливостей морального саморегулювання, виділяються три рівні (модулі) етичної досконалості викладача та основні структурні компоненти його морально-етичної культури.

Ключові слова: етичні чинники, морально-етична культура, загальнолюдські цінності, практичний досвід викладача, вищий навчальний заклад.

Рассмотрено влияние этических факторов на развитие опыта преподавателей высших учебных заведений. Отмечается, что наряду со специальной подготовкой преподаватели высших учебных заведений призваны сформировать духовно богатую, интеллектуально развитую, ценностно ориентированную личность, способную действовать и творить по законам красоты и добра, чести, преданности, благородства. Акцентируется внимание на общечеловеческих нравственных ценностях, которые характерны для каждого преподавателя. Раскрываются личностные качества человека, которые должны быть присущи педагогу. Исходя из особенностей морального саморегулирования, выделяются три уровня (модуля) нравственного совершенства преподавателя и основные структурные компоненты его морально-этической культуры.

Ключевые слова: эстетические факторы, морально-этическая культура, общечеловеческие ценности, практический опыт преподавателя, высшее учебное заведение.

The article discusses the impact of ethical factors on the development experience of teachers in higher education. It is noted that along with specialized training academics to help form a rich spiritually, intellectually advanced, value oriented person capable of work and work under the laws of beauty and goodness, honor, loyalty, generosity. Focuses on universal moral values that are inherent to each teacher. Disclosed personal qualities that should be inherent in the teacher. Based on the characteristics of moral self-regulation, there are three levels (modules) moral perfection teacher and the main structural components of its moral and ethical culture.

Keywords: Ethical factors, ethical culture, human values, practical skills, higher education institution.

В сучасних умовах, коли все більше загострюються проблеми культурного і духовного відродження України, формування моральної культури педагогів слід розглядати як найголовнішу передумову становлення української державності. Для педагогічної науки все більш очевидною постає проблема недостатньої теоретичної визначеності мети,

завдань і змісту морального виховання молоді і юнацтва [2, с. 5]. Актуальність вивчення етичних чинників розвитку практичного досвіду викладача вищих навчальних закладів зумовлена необхідністю спонукати його не лише до саморозвитку, сумлінного ставлення до праці, колективізму і чесності, правдивості і скромності, але є його «суспільним обов'язком, що вимагає від нього високої моральності» [9, с. 5]. Це сприятиме втіленню ідей гуманістичної педагогіки, що шукає шляхи оновлення навчання і виховання студентів, звільнення вищих навчальних закладів від формалізму, стереотипів, авторитарного підходу до них. Впровадження у педагогічну практику етичних чинників передбачає необхідність переорієнтації свідомості викладача на визнання нових освітніх пріоритетів: поваги до особистості студента та його права на самовизначення, оволодіння відповідними етичними нормами, а також формування готовності педагога до етично адекватної поведінки в різних педагогічних ситуаціях, які ставлять його перед моральним вибором [9, с. 18].

Покращення морального виховання молодих людей значною мірою залежить від сформованості моральної культури та етики викладача. Суспільні перетворення на шляху демократизації соціальних процесів вимагають від системи освіти розробки найбільш новітніх технологій формування моральної культури педагогів відповідно до потреб сучасності. Соціально-політичні суперечності, що мають місце у нашому суспільстві загрожують досягненню стабільності суспільного життя. Вони пов'язані, насамперед, з низьким рівнем суспільної свідомості у різних її проявах і формах, серед яких моральна свідомість відіграє провідну роль.

Дослідженню естетичних та етичних чинників розвитку педагогічного досвіду викладачів вищих навчальних закладів присвячені дослідження вчених-педагогів: Г. Васяновича, С. Гончаренка, І. Зязюна, О. Отич, І. Синиці, Л. Хоружої, В. Чернокозової, І. Чернокозова та ін.

Щоб не виникало запитань, варто наголосити, що з давніх давен слова «етика» та «мораль» є різномовними синонімами. Але впродовж історичного розвитку європейської культури сталося так, що значення цих термінів почали дещо розрізнятися: словом «мораль» стали позначати певну сукупність, певний набір правил та норм поведінки, яких люди дотримуються у певному суспільстві чи певній культурі, а термін «етика» почали використовувати для позначення філософської науки про мораль [6, с. 11]. Тому ми відмовимося від однозначної позиції вживання цих слів і часто в своїй роботі будемо використовувати терміни «моральне виховання», «етичне виховання», «етичні чинники», «моральна культура» і т. п.

Етику викладача вивчає педагогічна етика, яка є наукою про моральну цінність стосунків, вироблених у навчально-виховній діяльності. Морально-етична культура педагога є найголовнішою передумовою розвитку його не лише практичного досвіду, але й загального самовдосконалення. Така закономірність зумовлена декількома обставинами. По-перше, морально-етична культура викладачів є невід'ємною частиною духовної культури суспільства. По-друге, зростання морально-етичної культури педагога сприяє його чинному ставленню не лише до об'єктів, що мають соціально-культурний зміст, але й до наукових знань, що містять в собі безцінні надбання соціокультурного досвіду людства [2, с. 8].

Мати високу мораль кожному педагогу, наголошує В. Сухомлинський, – це те, чим людина дорожить як власною гідністю, те, чим вона не може поступитися ні за яких обставин... Добиватися, щоб у нашому суспільстві не було жодної морально нестійкої, непорядної людини, – це означає, насамперед, розвивати чутливість до прекрасного, привабливого, з одного боку, і до мерзенного, неприпустимого, нетерпимого – з другого [7, с. 165]. Таким чином, до етичних чинників розвитку практичного досвіду викладача вищих педагогічних навчальних закладів варті віднести духовність, доброзичливість, порядність, непримиримість до будь-яких негативних явищ, дотримання загальнолюдських цінностей і т.д.

Оскільки їх застосування «реалізується, передусім, як саморозвиток, то провідними чинниками його здійснення є емоційно-почуттєві («хочу») та волеві («треба») якості. Саме вони зумовлюють усвідомлення педагогом необхідності саморозвитку, бажання до його здійснення та зусилля щодо реалізації цього бажання» [5, с. 78 – 79].

Бачиться особливо суттєвим вчення І. Зязюна, який наголошує, що студенти високо цінують людські якості викладача: доброзичливість, ненав'язливий вплив, захопленість, людинолюбство, відчуття такту, вміння зрозуміти іншого, відповідальність за учня, його майбутнє. Право бути наставником має передусім той педагог, який розуміє і сприймає душевний стан своїх вихованців. Добро визначається твердістю волі, непримиренністю до найменших ознак духовної порожнечі, фальші [3, с. 357]. Викладач має уособлювати в собі інтелектуальний, найбільш прогресивний морально-духовний і соціокультурний потенціал майбутнього українського суспільства.

Пошук новітніх технологій навчально-виховного процесу не може обмежуватись сукупністю педагогічних вимог, правил та прийомів, які здебільшого спрямовані на досягнення суто дидактичних завдань. Поряд із спеціальною підготовкою викладачі вищих навчальних закладів покликані сформувати духовно багату, інтелектуально розвинену, ціннісно зорієнтовану особистість, спроможну діяти і творити за законами краси і добра. Досягнення зазначених завдань можливе лише на підґрунті визначення і культивування серед педагогів найбільш пріоритетних моральних цінностей, які дозволять їм підготувати студентів «мирно уживатися в колективі» [10] різних людей.

Як зазначає Л. Хомич, «система цінностей педагога формується у навчально-виховному процесі комплексно через наскрізні цивілізаційні цінності, які є невід'ємною складовою ставлення цілісної особистості, серед яких виділяємо загальнолюдські, національні, громадянські, сімейні, особистісні валеологічно-екологічні цінності» [8, с. 47]. Навчально-виховний процес у вищому навчальному закладі повинен бути спрямованим на засвоєння саме загальнолюдських цінностей [10]. Загальнолюдські цінності спонукають педагога до саморегуляції, самовдосконалення, любові до професії, до навколишньої дійсності, до природи, допомагають розібратися у сенсі людського буття [8, с. 49].

Вплив етичних чинників на розвиток практичного досвіду викладача залежить від комплексу його особистісних якостей, що відображають систему відносин до самого себе, найближчого соціального оточення та макросередовища, включаючи суто етичні, соціально-культурні, соціально-економічні, соціально-правові, соціально-політичні та екологічні аспекти, бо всі вони, в тій чи іншій мірі, мають етичний сенс. Виходячи з цього, правова, економічна, політична, екологічна, фізична культура є важливими складовими частинами морально-етичної культури викладача, оскільки всі соціальні відносини опосередковуються моральними відносинами. Основним критерієм моральної культури викладача у педагогічній діяльності є його реальні вчинки. Це відстоювання загальнодержавних та національних інтересів, піклування про примноження суспільного блага, відстоювання справедливих відносин між суб'єктами діяльності, чуйність і такт по відношенню до інших, які, насамперед, утворюються на підґрунті доброзичливих почуттів, моральної свідомості і гуманістичного мислення.

Морально-етична культура викладача тісно пов'язана з художньою культурою, бо здатність людини сприймати прекрасне в мистецтві,

природі та в людських стосунках є важливим показником її морального розвитку і важливою передумовою саморегуляції поведінки. Виходячи з цього, моральна культура викладача утворюється не лише на підґрунті розвитку суто моральної свідомості та почуттів, але й естетичних потреб і почуттів, і здатності індивіда творити за законами краси, бо етична поведінка і соціально значуща діяльність опосередковуються елементами естетики.

Розвиток морально-етичної культури викладача зумовлений соціальними чинниками, бо мораль як форма свідомості суспільства є, насамперед, соціальним явищем, тому особистісна моральна культура викладача, його громадянська і професійна позиція не можуть утворитись без засвоєння соціально-культурного та морального досвіду суспільства [2, с. 12-13]. Базуючись на цих основах, великого значення набуває посилення етико-психологічної підготовки педагогів, спрямоване на регулювання системи моральних відносин на різних рівнях педагогічного процесу і налагодження здорового морально-психологічного клімату викладачів і студентів є об'єктивною необхідністю удосконалення всієї системи освіти. Особливої уваги заслуговує дослідження оптимальних шляхів підготовки викладача до взаємодії зі студентами на доброзичливих гуманістичних засадах в різних підсистемах навчально-пізнавальної, репродуктивної і творчої діяльності [2, с. 10].

Безперечною цінністю теоретичних наукових розробок щодо загальних і суто моральних властивостей людини є дослідження В. Блюмкіна, який особисті якості людини розподіляє на 4 типи: 1) світоглядні, ідейно-політичні, загальноаксіологічні (ціннісні); 2) моральні; 3) ділові; 4) прагматичні. Суто моральні якості розподіляються на 4 підтипи: 1) колективістські якості: колективізм, почуття солідарності, товариськості, почуття обов'язку, відповідальність, альтруїзм, самовідданість, героїзм; 2) гуманістичні якості: гуманність, людяність, людинолюбство, доброзичливість, доброта, благочестя, увага до людей, душевність, чуйність, милосердя, делікатність, тактовність, довіра тощо; 3) якості, що пов'язані з відношенням особистості до розподілу цінностей: справедливість, безпристрасність, безкорисність, вдячність, почуття змагання, лагідність, упокорення, незаздрисність; 4) якості, що зумовлюють особливості моральної регуляції поведінки: почуття гідності, сорому, самолюбство, ввічливість, чесність, сумлінність, порядність, вірність, надійність, принциповість, відвертість, прямота, правдивість,

добročинність, моральна стійкість, ригоризм, моральний максималізм, безкомпромісність тощо [1, с. 39-40].

Виділяючи модулі рівнів моральної зрілості особистості, дослідники беруть за основу особливості морального регулювання поведінки від просто наслідування звичаям і традиціям, підкорення впливу громадської думки до морального саморегулювання. Виходячи з особливостей морального саморегулювання, виділяються три рівні (модулі) етичної досконалості викладача. Перший модуль характеризується як рівень елементарної моральності, морального навіювання і наслідування, що особливо важливо для викладача будь-яких дисциплін. Він утворюється під впливом засвоєння простих моральних норм, набуття культури поведінки і етикету, розвиток слухняності, дисципліни, доброзичливості і поваги до людей. Другий модуль характеризується як рівень орієнтації викладача на зовнішні регулятори поведінки, самолюбства і змагальності. Цей рівень утворюється завдяки впливу громадської думки, який приводить в дію механізми сорому і гідності. Зазначені механізми пов'язані з моральною самооцінкою педагога, усвідомленням своєї самоцінності і могутності, з прагненням до лідерства. Але, водночас, «самолюбство, пихатість, почуття гідності та інші якості другого рівня... не можна вважати найвищим досягненням моральної культури. Це, скоріш за все, перехідна форма, важливий і необхідний етап на шляху становлення моральної свідомості, перехід від егоїзму індивіда, що сприймає світ лише крізь призму особистих інтересів, до моральної свідомості особистості, яка здатна повністю або майже повністю керуватись інтересами суспільства, інших людей, відкидаючи на другий план вузькоособистісні, егоїстичні інтереси» [1, с. 39]. Оскільки педагог працює зі студентами, то слід пам'ятати, що їх необхідно сприймати виважено і толерантно, так як всі мають індивідуальний характер.

До третього модуля якостей, що характеризують моральну культуру викладача, належить рівень морального саморегулювання, або рівень совісті, який пов'язаний з такими рисами характеру, як колективізм, гуманізм, почуття обов'язку і відповідальності, альтруїзм, безкорисність, почуття справедливості і вдячності, чесність, сумлінність [1, с. 40]. Зазначені моральні якості утворюються в постійній взаємодії між собою, інтегруючись в ціннісно-світоглядну орієнтацію студента, єдиний стиль життя і поведінки. Характерною особливістю морального розвитку викладача є те, що суто моральні якості не можуть утворитись без належного рівня загальної особистісної культури.

Моральна культура педагога, її виховання передбачає засвоєння правил і норм, що вказують шлях до самореалізації, злагоди з собою і з довкіллям, здатності до саморегуляції своєї поведінки, до самовиховання і самовдосконалення. Виходячи з аналізу проблеми співвідношення загальної і морально-етичної культури, можна відзначити, що морально-етична культура є не лише складовою, а й інтегруючою сутністю загальної культури викладача. Серед основних її структурних компонентів можна виділити:

а) рівень розвитку морально-етичних та естетичних потреб і почуттів;

б) єдність особистих моральних якостей, що відповідають вимогам соціалізації, моральних принципів і етичних переконань;

в) рівень розвитку вмінь та навиків, що містять в собі досвід етичної поведінки;

г) активна дійова позиція педагога по відношенню до об'єктів соціальної практики, існуючої системи моральних відносин і до самого себе, що зумовлює моральну саморегуляцію його діяльності і поведінки.

У взаємодії із студентами викладач виступає як просвітитель, а також і як етична особа – носій відданості і совісті, честі і гідності, справедливості і добра. Саме етичні погляди і переконання викладача, його відчуття, а головне – його дії і вчинки мають вирішальний вплив на етичне становлення студентів. Через свій професійний обов'язок педагог зацікавлений у вдосконаленні стосунків, він направляє і розвиває їх свідомо. Якщо ж стосунки між викладачем і студентом напружені, то головна провина за це лягає на викладача, як на головного в даній системі. Етичні стосунки системи «викладач-студент» залежно від вмісту можуть, як сприяти педагогічному процесу, так і затрудняти його. Для того, щоб викладач своєю поведінкою виховував студентів, необхідно, за словами А. Макаренка, щоб для нього «стали вирішальними такі «дрібниці»: як стояти, як сидіти, як підвестися з стільця з-за стола, як підвищити голос, як подивитись» [4, с. 47].

Доброзичливі відносини створюють обстановку довіри студентів до викладача. Внутрішня ж неприязнь, що виникає у студента по відношенню до викладача, може викликати настільки сильний опір, що навіть випробувані педагогічні засоби деколи дають результат, протилежний очікуваному. Систематичне придушення особи, що вчиться призводить до сумних наслідків – студент більше думає не про навчальний предмет, який вивчає, а про вимоги викладача, внаслідок чого

стихійно виникає тенденція до опору всьому, що виходить від нього. Чисто офіційні, ділові відносини сприймаються студентами як казенні, бездушні, а інколи – як ворожі їм. Людяність педагога викликає у відповідь людяність студентів, які бачать, що викладач так само, як і вони, переживає, радіє, засмучується. Безперечно, навчальний процес не може виключити і офіційних стосунків. Його організація включає підпорядкування вимогам дисципліни, дотримання певних зовнішніх форм організації, без чого виконання своїх функцій всіма учасниками навчально-виховного процесу було б неможливе. Проте ділові, офіційні стосунки зі студентами на практиці повинні поєднуватися із стосунками людськими. Найкращі умови для педагогічного процесу – єдність офіційних, ділових і людських стосунків між викладачем і студентами.

Етична вимога – пошана до особи, що вчиться – відкрито ні у кого не викликає заперечень. Проте на практиці виникають випадки порушень цієї норми, що говорить про те, що викладачам не завжди вдається впоратися з труднощами, які зустрічаються в їхній педагогічній діяльності. Однак варто підкреслити, що однакове відношення до всіх студентів – справа важка. Проте основою для диференціації стосунків викладача до студентів можуть бути лише етично важливі ознаки: розум, чесність, доброта, порядність. Звичайно, педагог зобов'язаний давати студентам об'єктивну, у тому числі і негативну характеристику, якщо вони того заслужили. Але вона принесе користь і буде правильною, поділовому сприйнята лише в тому випадку, якщо студенти впевнені в доброзичливості стосунків викладача до них. В. Сухомлинський писав: «Я глибоко переконаний, що процес виховання виражається в єдності духовного життя вихователя і вихованців – в єдності їх ідеалів, прагнень, інтересів, думок, переживань» [7, с. 123]. Кожен науково-педагогічний колектив має бути для студентів зразком істинно етичних стосунків, високоморальної поведінки.

Виходячи з аналізу проблеми впливу на практичну діяльність викладача вищих навчальних закладів естетичних чинників, можна відзначити, що це є досить складне і не зовсім вивчене питання. Технічний прогрес і сьогодення все глибше занурює людину у світ меркантилізму, залишаючи на узбіччі соціальних відносин почуття і цінності, що хвилюють людей більше, ніж економіка, політика, бізнес тощо. Суспільство зазнає тиску масового виробництва і науки на цінності моральні, естетичні, духовні. Наукове мислення починає суперечити моральному та естетичному розвитку особистості й сутнісним якостям

людської природи. Тому етичні чинники допоможуть викладачу в системі взаємин з тими категоріями людей, з якими він стикається в процесі своєї праці і, які є об'єктом його педагогічного впливу.

Список використаних джерел

1. Блюмкин В. А. Об уровнях нравственной культуры личности // Вопросы нравственной культуры: тезисы симп. – Вильнюс: НИИ ФСП, 1981. – С. 39–40.
2. Донцов А. В. Моральна культура вчителя: монографія / Анатолій Васильович Донцов. – Х.: ХНУ имени В. Н. Каразина, 2008. – 240 с.
3. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії: монографія / І.А. Зязюн. – Київ; Черкаси: ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.
4. Макаренко А.С. Деякі висновки з мого педагогічного досвіду / А.С. Макаренко // Педагогіка: хрестоматія / [уклад.: А.І. Кузьмінський, В.Л. Омеляненко] – 2-ге вид., стер. – К.: Знання-Прес, 2003. – С. 45–50.
5. Отич О.М. Естетичні та етичні засади педагогічної майстерності вчителя й викладача вищої школи / О.М. Отич // Естетичні та етичні основи розвитку педагогічної майстерності викладачів вищих педагогічних навчальних закладів: бібліогр. покажч. / [упоряд. Л.Н. Штома; наук. консультант і авт. вступ. ст. О.М. Отич; наук. ред. І. А. Зязюн; бібліогр. ред. Л. Н. Штома]. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. – 76–80.
6. Петрушенко В.Л. Етика та естетика: навч. посіб. для студ. всіх напрямів підготовки / [В.Л. Петрушенко, І.М.Сурмай, Г.Ф. Карвацька, Л.І.Мазур, Ю.Г. Шадських]; за ред. В.Л. Петрушенка. – Львів: Нац. ун-т «Львівська політехніка», 2006. – 251 с.
7. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором / В.О. Сухомлинський. – К.: Рад. шк., 1988. – 284 с.
8. Хомич Л.О. Загальнолюдські цінності у змісті професійної підготовки майбутнього вчителя / Л.О. Хомич // Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей: зб. матеріалів XI Міжнар. пед.-мистец. читань пам'яті проф. О.П. Рудницької / [голов. ред.: І.А. Зязюн]. – Чернівці: Зелена Буковина, 2014. – Вип. 5(9). – С. 47 – 50.
9. Хоружа Л.Л. Етичний розвиток педагога: навч. посіб. // Л.Л. Хоружа. – К.: Академвидав, 2012. – 208 с.
10. Середя В.А. Развитие общечеловеческих ценностей [Электронный ресурс]. Режим доступу.
http://zhurnal.lib.ru/s/sereda_wladimir_afanasxewich/asrt23.shtml. – Загл. с
экрана. – Язык русс.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ВИБОРУ ВЧИТЕЛЕМ ЗДОРОВ'Я РОЗВИВАЛЬНИХ СТРАТЕГІЙ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ

Розглядається проблема гуманізації освітньої взаємодії. Досліджуються особистісні передумови вибору вчителем діалогічних стратегій спілкування. Діалог розглядається як дієвий спосіб розвитку життєздатності людини. Автор обґрунтовує положення про те, що здатність людини обирати здоров'ярозвивальні стратегії спілкування є умовою і проявом повноцінного функціонування особистості. Причиною уникання діалогу, на думку автора, є страх змінювати недосконалу модель світу, що склалася. У дослідженні вивчаються також прояви і шляхи розвитку саногенного потенціалу особистості як психологічної основи життєздатності людини.

Ключові слова: повноцінне функціонування особистості, діалогічні стратегії взаємодії, здоров'ярозвивальні способи комунікації, комунікативна ситуація, саногенний потенціал особистості.

Рассматривается проблема гуманизации образовательных коммуникаций. Исследуются личностные предпосылки выбора учителем диалогических стратегий общения. Диалог рассматривается как действенный способ развития жизнеспособности личности. Автор обосновывает положение о том, что способность человека выбирать здоровьеразвивающие стратегии общения является условием и проявлением полноценного функционирования личности. Причиной избегания диалога, по мнению автора, является страх изменений сложившейся модели мира. В исследовании изучаются проявления и пути развития саногенного потенциала личности как психологической основы человеческой жизнеспособности.

Ключевые слова: полноценное функционирование личности, диалогические стратегии взаимодействия, здоровьеразвивающие способы коммуникации, коммуникативная ситуация, саногенный потенциал личности.

The article is devoted to a problem of a humanization of educational communications. Personal factors which influence a teacher's choice of dialogical strategy of communication are investigated. Dialogue is considered as an effective way of development of viability of the personality. The author reasons the statement that person's ability to choose health- developing strategists of communication – is at the same time both a condition and result of fullness personalities functioning. Dialogue avoiding, according to the author, is caused by personalities afraid to destroy the imperfect model of reality. The special attention is paid to studying of manifestations and ways of development of personality's sanogenic potential, as psychological basis of human viability.

Keywords: fullness functioning of the personality, dialogical strategy of interaction, health- developmental ways of communication, a communicative situation, personality's sanogenic potential.

Реформування освіти в напрямі її гуманізації є не просто модним віянням, а необхідною відповіддю світової спільноти на виклики часу. Традиційна система освіти перестала бути ефективною з огляду на

неможливість встигати за змінами, що відбуваються у інформаційному просторі. Зростаючий динамізм сучасного світу ставить перед системою освіти завдання розвитку життєвої компетентності людини, її здатності оволодівати новими знаннями і вміннями, орієнтуватися в незвичайних обставинах, розв'язувати нестандартні завдання і зберігати при цьому своє біо-психо-соціальне здоров'я [1; 3; 9; 10; 11; 12].

Якість спілкування в освітньому процесі має визначальний вплив не тільки на збереження здоров'я дитини, але і на формування її життєздатності [7; 8; 10; 13]. В численних психолого-педагогічних дослідженнях переконливо доводиться, що шляхом до розвитку життєздатної особистості є гуманізація освітньої взаємодії і, зокрема, реалізація вчителем діалогічної стратегії педагогічного спілкування. Науковці і практики розкривають роль діалогічного спілкування і фасилітаційної позиції педагога в розвитку життєвої компетентності учнів: у формуванні їх самостійного мислення, відповідальності, ініціативності, вміння самостійно і творчо розв'язувати нестандартні життєві завдання [1; 3; 9; 12]. Іншим питанням, яке всебічно висвітлюється в наукових джерелах, є – характеристики «справжнього» діалогічного спілкування. Дослідники підкреслюють, що справжній діалог – це не просто форма спілкування через обмін репліками, а це «співбуття інакших позицій», «орієнтованість на розуміння і розвиток інакших точок зору», готовність до постійного вдосконалення власного світогляду, особистісна переконаність у праві Іншого бачити світ по-своєму, при закріпленні за собою таких самих прав і т.п. [4; 12].

Підсумовуючи, можна констатувати, що в психолого-педагогічній літературі всебічно висвітлено і особистісно-розвивальний потенціал діалогічної взаємодії і її основні характеристики (критерії справжності). Відкритим залишається лише одне питання: що заважає вчителю, знайомому (і згодному) з цими розробками, реалізувати діалогічну стратегію у педагогічному спілкуванні? Або, якщо переформулювати це запитання в конструктивному плані: що є психологічними передумовами вибору вчителем здоров'ярозвивальних стратегій педагогічної взаємодії?

Метою нашого дослідження стало вивчення особистісних передумов вибору вчителем діалогічних стратегій педагогічного спілкування. Діалогічні стратегії взаємодії розглядались нами як оптимальний шлях розвитку життєздатності учнів і, водночас, як результуючий прояв повноцінного функціонування особистості вчителя. Відповідно одним із завдань дослідження виступала розробка соціально психологічних заходів сприяння саногенезу особистості вчителя.

Проблеми зміцнення здоров'я людини є найважливішим предметом дослідження в сучасному людинознавстві. В медичних, соціальних, економічних науках переважно вивчаються можливості оптимізації життєвого середовища, розкриваються шляхи створення сприятливих умов для задоволення фізичних і духовних потреб людини. Проте навіть за наявності реальних можливостей для здорового життєздійснення, людина може робити патогенні вибори: приймати рішення, що руйнують її фізичне, психічне або соціальне благополуччя. Тому завданням психології є розв'язання проблеми розвитку здібності особистості обирати здоров'ярозвивальні способи розв'язання життєвих проблем.

Проблема розвитку особистісних основ життєздатності людини найбільш повно розкривається в комунікативній теорії психічного, що будується на ідеї первинності спілкування відносно інших форм людської активності – поведінки і всіх видів діяльності [4; 6; 12]. На сучасному етапі розвитку комунікативної теорії психічного, комунікація розглядається як процес встановлення психологічного зв'язку людини з дійсністю, автором, посередником і продуктом якого є індивідуальна особистість.

Комунікативний підхід дає змогу досліджувати феномен особистісних основ здоров'я як у найбільш широкому плані цілісного процесу комунікації¹ в системі «людина-світ», так і в контексті окремих комунікативних ситуацій, з яких складається життєвий процес людини. Суб'єктами таких комунікацій можуть виступати не тільки реальні люди, не тільки сконструйовані образи існуючих чи уявних співрозмовників, але і будь-які явища зовнішнього чи внутрішнього світу, що ментально або сенсорно відображені людиною. Навіть якщо людина не усвідомлює свій внутрішній діалог, вона однак перебуває в комунікативному процесі, оскільки сприймає, осмислює, оцінює інформацію від зовнішнього і внутрішнього світу, конструює з неї образи дійсності і обирає способи

¹ Хоча синтаксично поняття «комунікація» – є англomовним аналогом українського «спілкування», в поняттєвому апараті психології цей термін має кілька відмінних одне від одного і від терміну «спілкування» значень. Так, у Г.М. Андрєєвої «комунікація» є одним з планів спілкування (інформаційним), у Ю. Хабермаса – особливим видом спілкування, орієнтованим на досягнення консенсусу. В комунікативному підході поняття комунікація є більш широким, ніж спілкування. В цьому значенні спілкування розглядається як об'єктивована форма комунікації, що відбувається при взаємодії з іншими людьми (реальними чи уявними). Комунікація ж має більш загальне значення – як той процес накопичення досвіду контакту зі світом, поводження з цим досвідом і використання індивідуального відображення цього досвіду для організації і регуляції життєдіяльності системи «людина-світ» (Б.Ф. Ломов, В.О. Кабрін, О. Шторм, А.В. Клочко).

поводження з нею. Тому функціонування особистості становить собою нескінчений процес здійснення виборів, від саногенності яких залежить розвиток особистості й відповідно біо-психо-соціальне здоров'я людини.

Саногенний потенціал особистості (далі – СПО) як інтегральний прояв її здібності обирати здоров'я – розвивальні способи життєздійснення має комунікативну природу: він формується в процесі комунікації людини зі світом, і проявляється у способах цієї комунікації. Якщо для того, щоб сприяти розвитку СПО учнів, педагог має обрати здоров'ярозвивальні стратегії взаємодії, то для того, щоб вчитель міг обрати ці способи (фасилітаційну позицію, особистісно-орієнтоване спілкування, діалогічну взаємодію), йому необхідно підтримувати достатній рівень власного психологічного благополуччя. А, отже, розвиток СПО вчителя – є необхідною умовою гуманізації освітньої взаємодії. Якщо вчитель не спроможний ефективно управляти ресурсами власного здоров'я, то він при всьому бажанні не в змозі підтримувати здоров'я інших учасників освітньої взаємодії і, тим більше, – розвивати життєздатність своїх учнів.

Теоретично встановлений зв'язок між особистісним здоров'ям людини та мірою саногенності тих способів комунікації, які вона обирає, дозволяє поставити питання про те, які соціально-психологічні чинники впливають на вибір вчителем здоров'ярозвивальних стратегій педагогічної взаємодії.

Професійна діяльність педагога є однією з найбільш емоційно напружених. Це пов'язано з великою кількістю непередбачуваних та неконтрольованих комунікативних ситуацій, з нерегламентованим режимом роботи, з високою мірою особистої відповідальності вчителя, з неможливістю отримати однозначні підтвердження ефективності своєї діяльності тощо.

В епоху соціальних та економічних змін, коли різко змінюються ціннісні пріоритети в суспільстві й виникає безліч суперечливих вимог до освітньої діяльності, педагогу стає ще складніше працювати. Одні учасники педагогічного процесу вважають головним *здоров'я* дитини, другі вимагають *глибоких знань*, а треті віддають першість *вихованості*. Але які б пріоритети не обрав для себе вчитель, завжди будуть люди, невдоволені його роботою.

Недостатня оплата вчительської праці також загострює психологічне неблагополуччя педагога. Навіть матеріально невибагливий учитель усвідомлює дисбаланс між енергетичними затратами на свою працю і тією

винагородою, яку за неї отримує. На основі цього усвідомлення виникає хронічний внутрішній конфлікт, який дістав назву «моральне банкрутство». Цей конфлікт особливо загострюється у відповідальних, самовідданих педагогів, які живуть своєю професією і не можуть працювати не в повну силу.

Провідна роль психологічного благополуччя вчителя у процесах гуманізації освітньої взаємодії всебічно висвітлюється у психолого-педагогічних дослідженнях. Зокрема, розкриваються чинники, що негативно впливають на здоров'я і професійну діяльність педагогічних працівників [1; 3; 8;]. Вивчаються причини професійного вигорання вчителя, доводиться його патогенний вплив не тільки на здоров'я, але і на якість педагогічної діяльності. Психологічно неблагополучному вчителю важко обрати оптимальні стратегії спілкування з дитиною, конструктивні методи педагогічного впливу, дієві підходи сприяння розвитку особистості учнів. Він сам надто сильно переживає невдачі, тривожно реагує на конфлікти, неадекватно хворобливо сприймає проблемні педагогічні ситуації, вдається до неконструктивних способів психологічного захисту. Психологічне неблагополуччя вчителя призводить до того, що педагогічна взаємодія стає травматичною як для нього самого, так і для його вихованців.

Однак, незважаючи на об'єктивні стресогенні чинники педагогічної діяльності, усе ж таки є вчителі, яким вдається зберігати психологічне і фізичне здоров'я і протистояти професійному вигоранню. Саме ці педагоги, як переконливо свідчать результати наших емпіричних досліджень [7; 8], найбільш послідовно реалізують у професійному спілкуванні здоров'ярозвивальні стратегії взаємодії. Цей факт підтверджує наше теоретичне припущення про те, що розвиток саногенного потенціалу особистості є необхідною умовою вибору вчителем таких способів розв'язання комунікативних завдань, що сприяють зміцненню здоров'я всіх учасників спілкування. Таким чином, шлях до гуманізації освітньої взаємодії має лежати через організацію психолого-педагогічної допомоги вчителю розвивати і підтримувати власне біо-психо-соціальне благополуччя.

Розробка дієвих заходів розвитку СПО передбачає ґрунтовний аналіз тих передумов, що призводять до вибору особистістю патогенних стратегій взаємодії. Уникання особистістю діалогу становить собою відмову від розвитку власної концепції світу, а отже, є патогенним механізмом психологічного захисту особистості. «Захист від розвитку» породжується переживанням власної неспроможності досягнути

багатовимірність світу, відчуттям крихкості, нестійкості, недостатньої узгодженості своїх когнітивних конструкцій дійсності. За таких умов людина сприймає інакші точки зору як загрозу для стабільності своїх уявлень про світ і змушена обирати ті способи комунікації, які не розвивають, а консервують її концепцію дійсності¹. Реалізація людиною формально-рольових моделей взаємодії, монологічних стратегій спілкування дозволяє їй не занурюватись в інакшу картину світу, не переглядати власну модель дійсності, а, отже, мінімізувати «ризик» знайти недосконалості у системі власних переконань.

Вибір особистістю діалогічної стратегії взаємодії з «інакшістю» є вибором на користь розвитку життєздатності. Саме «зустріч», «співбуття» з інакшими точками зору на світ дозволяє побачити його «бінокулярно», знайти суперечності і «засвоїти» протиріччя через утворення смислів більш високого порядку. Проте для здійснення такого вибору людині недостатньо одного тільки знання про корисність та специфіку діалогічного спілкування. Необхідно також мати достатньо пробудовану систему смислових конструкцій дійсності [5], яка може змінюватись без втрати стабільності, впевненість у власній спроможності зрозуміти світ [13; 14], відчуття психологічної захищеності у відповідній комунікативній ситуації тощо.

Всі ці особистісні передумови вибору діалогічної стратегії спілкування є різноплановими вимірами саногенного потенціалу особистості². Перш ніж описати ці особистісні передумови, необхідно зауважити, що СПО є ситуативно змінним феноменом, тобто людина, яка легко приймає саногенні рішення в одних комунікативних ситуаціях, може робити патогенні вибори в інших. Це, як правило, вказує на проблемні зони смислового конструювання дійсності, в яких накопичилось незасвоєні протиріччя.

Змістовими передумовами такої особистісної орієнтованості на розвиток є пробудованість суб'єктивної моделі світу, достатня

¹ Авторами, які розробляють цей варіант теорії психологічного захисту особистості є С. Доценко, Р. Мей, Т. Яценко.

² СПО, як зазначалося вище, є результируючим проявом повноцінного функціонування особистості. Функцією особистості є налагодження психологічного зв'язку людини з дійсністю через смислоутворенн. Основними планами буття-розвитку особистості є смислове забезпечення пізнавальних, регуляторних і творчих завдань комунікації. Результируючими проявами повноцінного функціонування особистості, відповідно, виступають: змістові характеристики системи смислових конструкцій дійсності, динаміка розвитку особистісної моделі світу і спосіб поведінки зі смисловими протиріччями, що актуалізуються в комунікативній ситуації.

диференційованість та інтегрованість смислових конструкцій реальності, яка дозволяє зберігати стабільність особистісного життєвого світу і водночас динамічно змінювати його відповідно до нового досвіду (стійкість і прозорість, гнучкість смислових конструктів себе і світу).

Динамічними передумовами вибору людиною діалогічної стратегії розв'язання комунікативних конфліктів є не стільки знання про її продуктивність, скільки орієнтованість особистості на постійне вдосконалення власної системи світобачення. Смыслотворчими передумовами готовності особистості вступати у діалог з іншими баченнями реальності є здатність засвоювати протиріччя – розуміти і розвивати кожну з конфліктуючих позицій задля створення особистісних смислів більш високого порядку [12].

Проблема гуманізації освітніх взаємодій набуває нового висвітлення. Якщо лекційні, пропагандистські чи інші адміністративно-імперативні шляхи «діалогізації» освіти спиралися на роботу з «небажанням» педагога впроваджувати гуманістичні стратегії спілкування в освітній процес, то шляхом розв'язання цієї проблеми закономірно стає інформування, закликання, методичне забезпечення, заохочення і «покарання» тощо. Проблема полягає не в *небажанні*, а в *особистісній неспроможності* людини вступати у справжній діалог з іншим через побоювання «втратити внутрішню збалансованість». Такі вчителі усвідомлюють патогенність монологічних стратегій взаємодії, але залишаються відданими їм навіть в аутокомунікації.

Саногенний потенціал особистості має комунікативну природу. Засобами спрямованого розвитку СПО є залучення людини до спеціально організованого спілкування, в якому вона отримує емоційно-позитивний досвід фасилітаційних стосунків з іншими, а також досвід перегляду, валідізації і вдосконалення своїх уявлень про дійсність. Як спілкування, що сприяє розвитку СПО вчителя, може виступати як психотерапевтичне спілкування з фаховим фасилітатором, так і фасилітаційно-орієнтований груповий тренінг¹. Цей досвід актуалізує діалогічні цінності особистості і дозволяє безпечно вправлятися у реалізації діалогічних стратегій взаємодії. В процесі інтеріоризації особистістю фасилітаційних способів взаємодії, вони поступово починають визначати не тільки характер аутокомунікації, але і характер перебігу всіх пізнавальних, регуляторних і

¹ Авторська розробка такого «Тренінгу психологічної захищеності вчителя» апробована на широкому загалі педагогічних працівників. Зміст і специфіка цього тренінгу представлена в наших публікаціях [7].

творчих процесів, які є фрагментами цілісного буття людини. Емпіричним підтвердженням цього положення служать самозвіти досліджуваних в яких зазначаються всебічні прояви розвитку їхньої життєздатності. Зокрема, відмічається зниження соматичних проявів тривоги (за методикою СПТ Шихана), зростання впевненості у власній життєвій компетентності, зменшення підвладності маніпулятивним впливам, більша міра прийняття і розуміння себе та інших, цікавість до інакших точок зору і здатність досягати згоди з собою та зі світом і т.п. [7; 8; 9].

Підсумовуючи результати здійсненого дослідження, можна зробити такі висновки. Здатність людини обирати здоров'ярозвивальні стратегії спілкування є умовою і проявом повноцінного функціонування особистості. Тому діалогічні стратегії педагогічного спілкування є такими, що сприяють розвитку життєздатності не тільки учнів, але і самого вчителя. Уникання вчителем справжнього діалогу є неконструктивним способом психологічного захисту особистості. Якщо особистість сприймає інакші точки зору на світ як загрозу цілісності власній моделі дійсності, вона уникатиме діалогу задля збереження свого життєвого світу. Повноцінне функціонування особистості проявляється в розвитку її саногенного потенціалу як здатності обирати такі способи розв'язання життєвих завдань, що сприяють зміцненню біо-психо-соціального здоров'я людини. Діалог за таких умов не містить в собі небезпеки для благополуччя людини, а лише відкриває для неї нові перспективи розвитку. Соціально-психологічні передумови вибору вчителем здоров'я – розвивальних стратегій педагогічної взаємодії (змістові, динамічні і смислотворчі) є різновимірними аспектами розвитку саногенного потенціалу особистості.

Психологічна допомога вчителю у виборі ним здоров'ярозвивальних стратегій професійного спілкування має спрямовуватись на розвиток саногенного потенціалу особистості. Дієвими заходами спрямованого розвитку СПО вчителя є фасилітаційно орієнтоване спілкування, в якому особистість набуває досвіду безпечної діалогічної взаємодії з іншими, а також емоційно-позитивного досвіду перегляду, валідізації і вдосконалення своїх уявлень про дійсність.

Список використаних джерел

1. Андрієвська В.В., Балл Г.О. Діалогічна взаємодія в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи / В.В.Андрієвська, Г.О.Балл, за ред.. Г.О.Балла, О.В.Киричука.- К.: ІЗМН, 1997. – 136 с.

2. Аршава І.Ф. Саногенегічна парадигма у дослідженні особистості / І.Ф., Аршава, О.Г Репіна. // Медична психологія, 2010 №2. – С. 16–21
3. Вос Дж., Драйден Г. Революція в навчанні./ Джаннет Вос, Гордон Драйден. – К.: Літопис. – 2005.–700 с.
4. Дьяконов Г. В. Психология диалога: теоретико-методологическое исследование / Г. В. Дьяконов – Кировоград: РВЦ КГПУ им. Винниченко, 2006. – 696 с.
5. Келли Дж. А. Теория личности. Психология личных конструктов / Дж.А.Келли.– Спт. : Речь, 2000.– 250 с
6. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов; ред. Ю.М. Забродин, Е.В. Шорохова. – М.: Наука, 1984. – 465 с.
7. Осадько О.Ю. Особливості внутрішнього діалогу як саногенного способу аутокомунікації / Осадько О.Ю. // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – Житомир: «Вид-во ЖДУ ім. І. Франка», 2013. – VII. Екологічна психологія. – Вип. 34. – С. 138–146
8. Осадько О.Ю. Когнітивно опосередковані засоби «психологічного захисту» вчителя у психотравмуючих ситуаціях професійного спілкування / О.Ю.Осадько // Активізація когнітивних процесів у спілкуванні: Метод. посібник / За ред. В.П.Казмиренка.– К.: Міленіум, 2011. – С. 76–120.
9. Роджерс К.Р. Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в области практической работы: монография: пер. с англ. / Карл Роджерс – 2-е изд.– М.: Психотерапия, 2008.– 512 с.
- 10.Рыльская Е. А. Психология жизнеспособности человека / Е. А. Рыльская. – Челябинск: ЧГПУ, 2009.– 361 с.
- 11.Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т.М.Титаренко – К. : Либідь, 2003. – 376 с.
- 12.Транскоммуникация: преобразование жизненных миров человека / под ред. В.И. Кабрина. – Томск: ТГУ, 2011. – 400 с.
- 13.Deci E. L. The general causality orientations scale: Self-determination in personality / E. L. Deci, R. M/ Ryan // Journal of Research in Personality. – 1985.– Vol. 19. – P. 109 – 134.
- 14.Maddi S. Creating Meaning Through Making Decisions // The Human Search for Meaning / ed. by P.T.P. Wong, P.S. Fry. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1998. P. 1–25.

МИСТЕЦТВО У ПРОФЕСІЙНОМУ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

На основі аналізу сучасних наукових підходів до проблеми професійного розвитку особистості визначаються основні етапи цього процесу. Розкрито педагогічний потенціал мистецтва як ефективного засобу професійного розвитку особистості, його значення у формуванні професійних якостей і творчої індивідуальності майбутнього фахівця, можливості мистецтва в процесі професійної адаптації та професійної рецесії людини. На цій підставі робиться висновок, що сучасний фахівець повинен навчатися грамотно і ефективно використовувати розвивальні можливості мистецтва для професійного та життєвого розвитку досягнення професійного ідеалу.

Ключові слова: професійний розвиток, креативна особистість, мистецтво, ідеал професіоналізму.

На основе анализа современных научных подходов к проблеме профессионального развития личности определяются основные этапы этого процесса. Раскрыто педагогический потенциал искусства как эффективного средства профессионального развития личности, его значение в формировании профессиональных качеств и творческой индивидуальности будущего специалиста, возможности искусства в процессе профессиональной адаптации и профессиональной рецессии человека. На этом основании делается вывод, что современный специалист должен учиться грамотно и эффективно использовать развивающие возможности искусства для профессионального и жизненного развития достижения профессионального идеала.

Ключевые слова: профессиональное развитие, креативная личность, искусство, идеал профессионализма.

On the basis of the analysis of the modern scientific approaches to the problem of professional development of a person the basic stages of this process are determined. Pedagogical potential of art as effective means of professional development, its part in formation of professional qualities and creative individuality of the future have been revealed the opportunities of art during professional adaptation and professional recession of the person have been considered. On this basis the conclusion about the competent and effective use of increasing opportunities of art for professional and personal development, and becoming a professional model.

Keywords: professional development, creative individuality, art, model of professionalism.

Початок третього тисячоліття характеризується значним прискоренням темпів розвитку виробництва, зростанням його наукоємності, посиленням зв'язку із ринком праці, а отже, – зміною умов професійної діяльності фахівців та підвищенням вимог до їхнього професіоналізму. Це зумовлює переосмислення пріоритетів сучасної професійної освіти, яка перетворюється з «освіти на все життя» на «освіту впродовж життя».

За таких умов головною метою професійної підготовки спеціаліста стає забезпечення його конкурентоспроможності, вироблення в нього

спрямованості на постійне фахове самовдосконалення, формування здатності до виконання своєї професійної діяльності на найвищому рівні. Останнє досягається завдяки невинному професійному розвитку фахівця, який не обмежується лише підвищенням своєї професійної компетентності, а передбачає зростання своїх спеціальних здібностей та професійно значущих якостей своїх.

Серед різноманітних засобів ефективного формування цих якостей особливе місце належить мистецтву. Воно опочуттєвлює й гуманістично спрямовує процес професійного становлення майбутніх фахівців; сприяє емоційному усвідомленню ними соціальної значущості прилучення професіонала будь-якого профілю до культури людства; розкриває значення гуманістичних чинників як фундаменту життєтворчості та професійної діяльності особистості. Тому в умовах реформування сучасної професійної освіти, пошуку нетрадиційних підходів до розв'язання завдань професійної підготовки фахівців мистецтво набуває нового соціокультурного змісту й освітнього значення.

Вперше в Україні про необхідність використання його у розвитку особистості професіонала заявив у своїх наукових працях академік АПН України, доктор філософських наук, професор І. Зязюн: «Якщо раніше вважалося, що витoki підвищення продуктивності праці зумовлюються фізичними можливостями робітника, навичками його рухливості, то у сучасному виробництві основоположним фактором зростання продуктивності праці, її ефективності і якості стає особиста культура робітника. Сучасному виробництву необхідні виробники-особистості з обширом світогляду, з багатою структурою потреб, з розвиненою уявою, з постійним прагненням до самоудосконалення не лише фахового, але й загальнокультурного» [4, с. 24].

Цю ідею підтримала і розвинула у своїх працях доктор педагогічних наук, професор О. Рудницька, яка обстоювала думку щодо необхідності використання у професійній педагогіці багатого дидактичного і виховного потенціалу мистецтва (за її визначенням – «педагогіки мистецтва») з метою формування професійно значущих якостей особистості фахівця.

Позитивна оцінка можливостей мистецтва у професійному розвитку особистості висловлена також у працях вітчизняних і зарубіжних вчених з проблем гуманізації та забезпечення культуровідповідності професійної освіти (С. Батишев, Г. Балл, Н. Ничкал, В. Орлов, Н. Побірченко, Е. Помиткін, В. Радкевич, В. Рибалка, С. Сисоева та ін.).

Разом з тим, незважаючи на небайдужість цих науковців до проблеми використання мистецтва у розвитку особистості професіонала, остання не стала предметом їхніх спеціальних наукових досліджень.

Тому завданням нашої статті є обґрунтування розвивального потенціалу мистецтва у системі професійної освіти та визначення перспективних напрямів залучення фахівців немистецьких спеціальностей до спілкування з ним з метою гармонізації їхнього професійного, особистісного і творчого розвитку.

Науковий підхід до аналізу даної проблеми вимагає, перш за все, з'ясування сутності поняття «професійний розвиток».

Більшість науковців розглядають його як інтеграцію двох процесів: розвиток особистості в онтогенезі (упродовж життя) та її професіоналізацію (від періоду професійного самовизначення до завершення активної трудової діяльності) [3, с. 188]. Ю. Поваренков вважає професійне становлення особистості процесом поетапного розв'язання комплексу суперечностей, узгодження різноманітних тенденцій, що задаються базовим протиріччям між соціально-професійними вимогами до індивіда, та його бажаннями й можливостями щодо їх реалізації [9, с. 211].

На переконання психологів, джерелом і рушійною силою професійного розвитку особистості є усвідомлення нею протиріччя між ідеальним «образом професіонала» та реальним її образом «Я-професіонала». Зіставлення останніх, оцінювання міри їх невідповідності спричиняють прагнення особистості до вироблення стратегій для наближення до еталонної моделі, активізують її діяльність щодо їхньої реалізації, розвивають спрямованість на досягнення бажаних результатів і таким чином виступають регуляторами динаміки основних складових професійного розвитку: професійної самооцінки, професійної придатності, професійної мотивації; професійної компетентності (професіоналізму діяльності); професійно значущих особистісних якостей і спеціальних здібностей (професіоналізму особистості); професіоналізму фахового самовдосконалення тощо.

З метою дослідження динаміки розвитку особистості як суб'єкта професійної діяльності вченими-психологами розроблено модель професійного розвитку, яка охоплює ряд основних стадій:

допрофесійний розвиток (стадії передгри, гри, оволодіння навчальною діяльністю);

розвиток у період вибору професії (стадія оптації);

розвиток у період професійної підготовки та становлення професіонала (стадії професійного навчання, професійної адаптації, розвитку професіонала, реалізації професіонала, професійного спаду) [3, с. 188-189].

В основу виділення цих стадій покладено провідний вид діяльності людини, який сприяє формуванню в неї відповідних психічних новоутворень. Останні, на думку психологів, зумовлюють розвиток не лише самої цієї діяльності і виникнення усередині неї нових видів діяльності, а й перебудову психічних процесів людини, зміну її психологічних особливостей, розвиток її професійно значущих якостей [11, с. 29].

Мистецтво, у силу своєї універсальності, невичерпності тематики й різноманітності видів, жанрів та напрямів, може слугувати джерелом, основою і засобом професійного розвитку особистості на кожному з його етапів.

Зокрема, у період передгри, що характеризується безпосередньо-емоційним спілкуванням дитини та дорослого, вона вперше чує у народних пестушках, чугиканнях та дитячих пісеньках про різні види людської діяльності:

Ой, гоп-чуки-чуки,	Куй-куй, чобіток.
Наварила баба щуки	або Подай, бабо, молоток.
Щуки наварила,	Не подаси молотка,
Діда накормила.	Не підкую чобітка.

Беручи участь в іграх та забавах, дитина імітує найпростіші трудові процеси: «Печу-печу хлібчик», «Шевчик», «Ковалики», «Вітряк», «Вийшли в поле косарі», «Мак» та ін.

Під час навчання у школі вона знайомиться з художніми творами, вивчає пісні та вірші, у яких розповідається про різні професії: Дж. Родарі «Чим пахнуть ремесла», В. Маяковський «Ким бути», М. Підгірянка «Млин», «Тесляре, тесляре, збудуй мені хижку», П. Грабовський «Швачка» та ін.

У період оптації значний вплив на старших учнів справляють «образи» професій, створені у теле- та кінофільмах (причому після перегляду багатьох стрічок оптанти нерідко отримують викривлені уявлення про них). На екрані складається свій перелік «престижних» професій, які гарантують «красиве» життя майбутньому професіоналу: кіноактор, співак, модель, дизайнер, менеджер, юрист, політик,

перекладач, журналіст, спецназівець, шофер- «дальнобійник», «крутий» бізнесмен, який має власну фірму тощо. До них зараховуються і проститутки, бандити, рекетири та хакери, чий рід занять у сучасному кіно та на телебаченні відверто романтизується. Професії ж інженера, лікаря, вчителя, робітника – навпаки, нерідко свідчать про те, що їх представники є «невдахами», чия професійна кар'єра не склалася і які змушені ледве зводити кінці з кінцями, живучи «на одну зарплату».

Наполегливість і невпинність реклами на TV зумовлює не лише бажання молоді смачно поїсти та гарно відпочити, а й спрямовує її на поповнення рядів працівників МакДональдсів інших закладів швидкого харчування та готельного господарства, а також туристичних фірм, які організовують подорожі «успішних» людей до «раю».

Розглядаючи стадію професійного навчання, можна виділити два напрями впливу мистецтва на професійний розвиток майбутнього фахівця: професіоналізуючий (в умовах професійної мистецької, мистецько-педагогічної та професійно-художньої освіти) і супутній, «фасилітуючий» (в умовах неперервної професійної освіти фахівців немистецьких спеціальностей).

У професійній мистецькій освіті професійний розвиток особистості зумовлюється мистецтвом і поза ним стає просто неможливим: мистецтво є основою входження особистості у професію, засобом розвитку професійних якостей, знань, умінь і навичок майбутнього фахівця, оволодіння ним своїм фахом, секретами професійної майстерності.

Професійна мистецька освіта охоплює велику палітру мистецьких спеціальностей і відповідно навчальних закладів різних рівнів акредитації для професійної підготовки майбутніх фахівців: спеціальні школи-десятирічки та училища (музичні, художні, хореографічні, театральні, циркові, училища культури); академії (музичні та художні), консерваторії, інститути (театральні, художньо-промислові та ін.), університети культури та мистецтв тощо. Крім того, професійна мистецька освіта характеризується специфічністю змісту, методів, засобів і форм навчання та професійного виховання учнів чи студентів, залежністю їх від виду мистецтва, який опановують майбутні митці: музиканти, художники, хореографи, викладачі відповідних мистецьких позашкільних закладів освіти (ДМШ, ДХШ та ін.); актори театру і кіно, артисти цирку, режисери, оператори, мистецтвознавці, фахівці музейної справи тощо.

Визначальною ознакою професійної мистецької освіти є інтегративність її змісту, що ґрунтується на об'єднанні навколо

домінантного різновиду мистецтва інших його видів і вивченні їх у взаємозв'язку й взаємозалежності із цим різновидом. Завдяки цьому створюється широке і багатогранне мистецьке середовище професійної підготовки майбутнього митця, що забезпечує різнобічність і гармонійність його професійного розвитку.

Мистецько-педагогічна освіта спрямована на професійну підготовку майбутніх викладачів мистецьких дисциплін та художньої культури. Вона надається музично-педагогічними, художньо-педагогічними, художньо-графічними, психолого-педагогічними та іншими факультетами вищих педагогічних навчальних закладів і органічно поєднує у собі дві складові: професійну мистецьку і професійну педагогічну освіту. Завдяки цьому студенти означених факультетів мають змогу отримати подвійну спеціальність: вчитель музики і художньої культури, вчитель початкових класів і образотворчого мистецтва, соціальний педагог і керівник дитячого театрального колективу тощо.

На відміну від професійної мистецької освіти, у якій пріоритет надається вивченню відповідного різновиду мистецтва, а педагогічна підготовка до його викладання має додатковий характер, у мистецько-педагогічній освіті основна увага приділяється педагогічній та методичній підготовці майбутнього вчителя мистецьких дисциплін, а не розвитку його виконавських умінь та навичок. Доцільність цього доводиться вченими, педагогами і митцями, які розробляють проблеми педагогіки мистецтва та мистецької освіти. Зокрема, литовський педагог і композитор Е. Бальчитіс наголошував на тому, що коли доводиться обирати між музичними і педагогічними якостями вчителя-музиканта, слід віддавати перевагу «гарному педагогові й посередньому музиканту перед гарним музикантом і поганим педагогом, оскільки музичне виховання у загальноосвітній школі – це насамперед педагогіка – специфічна, музична, – але педагогіка. А вона, як і мистецтво музики, вимагає найтоншого управління, логічності, послідовності, методичних і загальнопедагогічних знань» [2, с. 298].

Оскільки головним професійним завданням викладачів мистецьких дисциплін та художньої культури є забезпечення належного якісного рівня не спеціальної, а загальної мистецької освіти учнів середніх загальноосвітніх навчальних закладів, то вплив мистецтва на професійний розвиток особистості майбутніх педагогів спрямовується перш за все на виховання в них любові до мистецтва і формування їхньої спрямованості на прищеплення цієї любові своїм учням. Крім того, важливість мистецтва як засобу професійного розвитку особистості майбутніх вчителів

мистецьких дисциплін полягає у його здатності впливати на формування в них таких педагогічних якостей, які є професійно необхідними для здійснення естетичного виховання школярів: емоційна чутливість, педагогічна уява, креативність, емпатія тощо.

Професійно-художня освіта надається професійно-художніми навчальними закладами I-II рівнів акредитації (вищими художньо-професійними та професійно-художніми училищами), які забезпечують професійну підготовку майбутніх художників-оформлювачів, виробників художніх виробів із дерева, дизайнерів середовища, а також майстрів народних художніх промислів і ремесел: гончарства, різьблення по дереву, художньої обробки металу, художнього ткацтва, килимарства, вишивки та ін. Праця цих фахівців, хоча й спрямована на задоволення передусім утилітарних потреб споживачів, має водночас яскраво виражене естетичне забарвлення, адже вона неможлива поза естетичним контекстом, що сполучає утилітарні, функціональні та художні аспекти виробу [1, с. 7].

Оскільки краса і користь, непорушність традицій і відповідність вимогам сучасності є основоположними принципами народного мистецтва, то визначальною особливістю професійно-художньої освіти є органічне поєднання у ній мистецького начала і ремесла. Тому одночасно з опануванням практичних умінь і навичок роботи з певним матеріалом, оволодінням різними художніми техніками учні отримують в училищі знання з історії образотворчого мистецтва, історії релігії та іконографії, історії орнаментів і народних художніх промислів, основ архітектури, технічної естетики і ергономіки, рисунку, живопису, ліплення, композиції, кольорознавства, колористики, креслення і перспективи тощо.

Разом з тим, вже навіть наведений вище перелік мистецьких навчальних предметів свідчить про те, що у переважній більшості професійно-художніх навчальних закладів викладаються лише професійно орієнтовані образотворчі дисципліни. Вивчення у них інших різновидів мистецтва та опанування знань із загальної теорії та історії мистецтв навчальними планами і програмами не передбачено.

Як наслідок, вузька спеціалізація професійної підготовки учнів професійно-художніх та художньо-професійних училищ, що відбувається поза загальномистецьким і загальнокультурним контекстом, не завжди в змозі забезпечити належний рівень їхньої власне професійно-художньої, тобто мистецької освіти, яка не обмежується лише досягненням певної якості оволодіння своїм ремеслом, але й органічно включає в себе високу

професійну естетику праці майбутніх фахівців, що унеможливлює виготовлення ними китчу, продукції низької художньої якості.

Деякі сучасні мистці, очільники власних шкіл народних ремесел, вже зрозуміли це. Зокрема, Юлія Петрова-Антомонова – мисткиня-коваль, не лише передає своїм учням власні секрети художньої обробки металу, але й читає їм лекції про різні мистецькі стилі, щоби вони краще могли відчутти «дух», художні особливості виробу, над яким працюють. На жаль, таке навчання поки що практикують лише окремі приватні майстри, а у державних професійно-художніх закладах все залишається по-старому.

Саме тому, на нашу думку, і протиставляються нині у народному мовленнєвому обігу поняття «мистець» і «ремісник», і вживається останнє слово у негативному значенні, стаючи синонімом антихудожності, відсутності смаку, «ерзацкультури, що паразитує на традиціях народного мистецтва» (О. Пошивайло) [10, с. 5].

Якщо говорити про роль і місце мистецтва у системі професійної підготовки фахівців немистецьких спеціальностей, то слід відзначити значні кількісні та якісні відмінності у мистецькому компоненті змісту цієї підготовки для фахівців різних професій, що коливаються від достатньо вагомого значення мистецтва (для швейної промисловості, перукарської та поліграфічної справи, сфери харчування і торгівлі, готельного і туристичного бізнесу, будівництва, квітникарства), до майже невідчутної його ролі (для кваліфікованих робітників з інструментом; робітників, працюючих на конвеєрі; робітників, зайнятих у сільському та лісовому господарствах, риборозведенні, морському й річковому пароплавстві, на транспорті тощо).

Але, незважаючи на різну вагу мистецького компонента у професійній підготовці цих працівників, не слід недооцінювати його значення у формуванні їхніх професійних та особистісних якостей, оскільки впровадження мистецтва у змісті професійного навчання і виховання майбутніх кваліфікованих робітників і молодших спеціалістів сприятиме створенню естетичного поля їхньої професійної підготовки й підвищенню рівня їхнього художньо-естетичного розвитку. А останній нині все більше перетворюється на чинник забезпечення ефективності професійної діяльності фахівця будь-якого профілю. Про це свідчать і слова С. Русової, яка зазначала, що людина, вихована в оточенні мистецтва, сама стає гармонійною, оскільки, від естетичних вражень ця гармонія, упорядкованість переходить у її серце, утворює звички, виявляється у красі поведінки, в граційності усіх рухів, в гармонійності

вчинків, у смаку до всього гармонійного. Така людина несе красу й гармонію в світ, у якому живе і працює. Вона створює навколо себе своєрідне естетичне поле, що виявляється в естетиці її побуту, у якості продуктів її праці, у високому, «артистичному» рівні її професійної діяльності, зорієнтованої на досягнення результатів, що відповідають естетичному ідеалу й загальнолюдським гуманістичним цінностям – Істині, Добру і Красі.

Після завершення професійного навчання і отримання відповідного документа, що підтверджує кваліфікацію молодого спеціаліста, починається один з найскладніших етапів його професійного становлення – професійна адаптація, що за своєю сутністю є поступовим входженням особистості в умови професійної діяльності [5, с. 293], перетворенням початківця на справжнього професіонала. Цей процес охоплює підготовчий та основний етапи, у ході яких відбувається біологічне та соціально-психологічне пристосування новачка до умов своєї праці. Молодий професіонал проходить при цьому стадії: самопрезентації, знаходження своєї «ніші» у вже сформованому виробничому колективі, прийняття на себе певної професійної ролі, самоствердження тощо. Цей процес супроводжується сильним емоційним і фізичним напруженням і вимагає від особистості значних зусиль.

Полегшити молодому спеціалісту проходження цієї важкої у психологічному плані стадії професійного становлення також може мистецтво. Воно здатне створювати зони захисного збудження, занурюючись у які, людина знімає стрес, дає вихід негативним емоціям, відпочиває, знаходить правильне вирішення проблем, що її хвилюють. Саме ця властивість мистецтва стала основою створення психодрами та арт-терапії, яка охоплює: музико-терапію, бібліо-терапію, танцювальну терапію, лялько-терапію, казко-терапію, проєктивний малюнок, вигадкування історій тощо. Залучення молодого спеціаліста до цих видів мистецької діяльності розвиває в нього здібності до самовираження і самопізнання, гармонізує його особистість, сприяє індивідуалізації його саморозвитку «на основі встановлення зрілого балансу між несвідомим і свідомим його «Я» [7, с. 161] і в такий спосіб полегшує процес його професійної ідентифікації та адаптації.

Значення мистецтва у розвитку професіонала на етапі його професійної зрілості полягає у тому, що воно не лише сприяє вдосконаленню його професійно значущих якостей і творчих здібностей, але й змушує його замислитися над морально-етичними аспектами своєї

професійної діяльності, її наслідками. Сьогодні це стає особливо актуальним, оскільки поняття «високий професіоналізм» у розумінні багатьох фахівців нерідко не містить такої важливої складової як «висока людяність», гуманістична спрямованість професійної діяльності. Як наслідок, іманентними ознаками цілого ряду сучасних професіоналів стали бездуховність і моральний релятивізм особистості, спрямованість на розробку й бездумне використання антигуманних наукових відкриттів і виробничих технологій, зокрема, проведення дослідів з клонування людини, створення біологічної й хімічної зброї тощо. Причини таких явищ полягають, на нашу думку, у панівному технократичному підході до освіти, за якого вона, забезпечуючи особистості високий рівень знань і професійної компетентності, не розвиває її емоційно-почуттєвої сфери, не дає їй стійких моральних орієнтирів.

Нині постіндустріальне суспільство намагається змінити свої освітні пріоритети і протиставити технократичному підходу гуманістичний, аксіологічний та культурологічний, які центрують освітній процес навколо людини і спрямовують його на залучення особистості до національних і загальнолюдських гуманістичних цінностей, закладених у культурі та мистецтві. Розуміючи життєву необхідність цього, Д. Лихачов зазначав, що, спілкуючись із мистецтвом, людина «стає морально кращою, а отже, – й більш щасливою, оскільки збагачена через мистецтво даром доброго розуміння світу, минулого, вона легше розуміє інших людей, різні національні культури – їй легше жити» [6, с. 88].

Важливе значення мистецтва у забезпеченні успішної професійної діяльності особистості полягає і у тому, що воно розвиває творчу індивідуальність професіонала, визначальною ознакою якої науковці вважають його потребу у професійній самореалізації, тобто у якомога повнішій реалізації своїх потенцій у професійній діяльності [8, с. 109].

Професійна самореалізація особистості уможливлюється завдяки її прагненню організувати й спрямувати свою професійну діяльність так, щоби зробити власний, реальний внесок у розвиток своєї професійної справи, залишити по собі яскравий слід, створити щось нове, цінне і корисне, започаткувати власну школу, виховати учнів тощо. На практиці про успішність професійної самореалізації особистості свідчать: наявність в неї власного стилю професійної діяльності, свого «професійного почерку»; здатність фахівця організовувати виробничий процес, відповідно до власного бачення; приймати нестандартні творчі рішення; йти на розумний ризик; змінювати застарілі, непродуктивні виробничі

технології і впроваджувати нові; розробляти раціоналізаторські пропозиції, застосовувати інноваційні методи керівництва, знаходити неочікувані, оригінальні способи для розв'язання складних проблем, започатковувати сміливі проекти, відкривати нові можливості щодо використання наявних ресурсів з метою отримання максимальної вигоди та створення найбільш комфортних умов для споживачів; вдосконалювати сервіс та форми обслуговування клієнтів та ін.

Професійна самореалізація включає також і створення власного іміджу професіонала, який формується на основі його манери говорити, одягатися, поводитися тощо. І у цьому відчутну роль теж відіграє мистецтво. Зокрема, читання художньої літератури дозволяє діловій людині поповнити свій лексичний запас, прикрасити мовлення влучними цитатами з художніх творів, афоризмами, гумором, яскравими прикладами. Знання з кольорознавства та психології мистецтва допомагають професіоналу вдало поєднувати кольори при підготовці таблиць, діаграм, слайдів та інших ілюстративних матеріалів до своїх виступів. А представникам таких професій як модельєр, стиліст, візажист тощо взагалі неможливо самореалізуватися у своїй професійній діяльності, не знаючи секретів мистецтва.

Останній етап професійного розвитку особистості має регресивний характер, тому він і називається професійним спадом. Із віком та приходом старості змінюються індивідуально-психологічні особливості і професійні якості людини. Вона стає вже неспроможною справлятися із своєю діяльністю на звичному для неї професійному рівні, тому цей період нерідко супроводжується психологічною кризою. Справитися із нею людині похилого віку може допомогти арт-терапія та заміщення провідної професійної діяльності іншою – творчою, зокрема мистецькою.

Відомо, що нерідко люди, які були у минулому успішними професіоналами, вийшовши на «заслужений відпочинок», починають займатися літературною творчістю – пишуть мемуари, есе, статті у газети, вигадують казки для своїх онуків тощо. Іншим, достатньо поширеним, видом творчої діяльності особистості у період професійного спаду є хобі. Воно може мати як мистецький характер, так і практичний, наприклад естетичне оформлення своєї садиби, дизайн ландшафту, квітникарство, садівництво та городництво.

Мистецтво є унікальним і завжди доречним засобом професійного розвитку особистості, ненав'язливо спрямовуючим її до самостійних рішень і дій, до досягнення власного професійного ідеалу. І тому

сучасному професіоналу слід вміти грамотно і ефективно використовувати його потенційні розвивальні можливості на шляху свого життєвого і професійного становлення.

Список використаних джерел

1. Арєф'єва А.А. Мистецтво навколо нас. Світ самодіяльної творчості / Від ремесла до творчості / Упор. Ю. Г. Легенький. – К. : Час, 1990.
2. Бальчитис Е.В. О системе и методах обучения музыке в средних классах общеобразовательных школ Литвы / Под ред. Л.А. Баренбойма. – М. : Сов. композитор, 1978. – Вып. 1. – С. 235–299.
3. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности : учеб. пособие. – М. : ПЕР СЭ, 2001. – 511 с.
4. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії : навч. посібник. – К. : Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу. 1997. – 302 с.
5. Казаков В.Г., Кондратьева Л.Л. Психология : учеб. – М. : Высш. шк, 1989. – 383 с.
6. Лихачёв Д.С. Письма о добром и прекрасном / Сост. и общ. ред. Г.А. Дубровской. – Симферополь : Таврия, 1990. – 176 с.
7. Осипова А.А. Общая психокоррекция : учеб. пособие. – М. : ТЦ Сфера, 2002. – 512 с.
8. Педагогика : педагогические теории, системы, технологии : учебник / Смирнов С.А., Котова И.Б., Шиянов Е.Н. и др. ; под ред. С.А. Смирнова. – 4-е изд., испр. – М. : Академия, 2001. – 512 с.
9. Поваренков Ю.П. Психологические основы целостного подхода к процессу профессионализации личности. Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала / Под ред. В.А. Бодрова. – М. : Ин-т психол. АН СССР, 1991.
10. Пошивайло О. Збереження визначних центрів народної художньої культури українців: уроки історії і шляхи реанімації // Українська керамологія : Національний науковий щорічник / За ред. О. Пошивайла. – Опішне : Українське народознавство, 2002. – Кн. 2. – С. 5–11.
11. Сапогова Е.Е. Психология развития человека : учеб. пособие. – М. : Аспект Пресс, 2001. – 460 с.

РОЛЬ СОЦІАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА У КОМУНІКАТИВНІЙ ВЗАЄМОДІЇ СУБ'ЄКТІВ СПІЛКУВАННЯ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Проаналізовано проблему соціального партнерства у ході комунікативної взаємодії суб'єктів спілкування в освітньому вимірі. Соціальне партнерство, в основі якого лежить соціальний діалог, розглядається як багатогранний процес з визначення та зближення позицій, досягнення спільних домовленостей та прийняття узгоджених рішень його учасниками. Розкрито основні засади розгортання соціального діалогу, визначено рівні його функціонування. Зазначено, що найважливішим принципом формування соціальної активності суб'єктів спілкування є принцип діалогічної участі.

Ключові слова: соціальне партнерство, соціальний діалог, комунікативна взаємодія, діалогічна участь.

Проанализировано проблему социального партнерства в ходе коммуникативного взаимодействия субъектов общения, осуществляемого в сфере образования. Социальное партнерство, в основе которого лежит социальный диалог, рассматривается как многогранный процесс по определению и сближению позиций, достижению общих договоренностей и принятию согласованных решений его участниками. Раскрыты основные принципы разворачивания социального диалога, определены уровни его функционирования. Отмечено, что важнейшим принципом формирования социальной активности субъектов общения является принцип диалогической участия.

Ключевые слова: социальное партнерство, социальный диалог, коммуникативное взаимодействие, диалогическая участие.

This article analyzes the problems of social partnership of the subjects of communication in process of communicative interaction, implemented in the field of education. Social partnership, which is based on social dialogue is seen as a multifaceted process to identify and rapprochement, negotiate joint agreements and concerted decisions of its participants. Exposed the main principles of unfolding social dialogue, defined the levels of its operation. Noted, that the most important principle of formation of social activity subjects of communication is the principle of dialogic participation.

Keywords: social partnership, social dialogue, communicative interaction, dialogic participation.

У сучасних умовах інноваційних змін, що торкаються різних сфер соціального життя, ефективний, сталий розвиток суспільства неможливий без урахування характеру взаємин всіх сторін соціально-економічних та громадсько-політичних відносин. Соціальне партнерство, в основі якого лежить соціальний діалог, розглядається як стратегія і практика цивілізованого, мирного, неконфронтаційного співіснування; спосіб врегулювання соціальних стосунків між виразниками інтересів різних соціальних груп і державою. У цьому сенсі вирішення завдань з

трансформації й модернізації такої надзвичайно складної й консервативної за своєю сутністю системи як шкільна освіта, потребує прикладання чималих зусиль для співпраці й порозуміння багатьох зацікавлених сторін – від учнів, учителів, батьків, адміністрації шкіл до місцевих і центральних органів державного управління. У зв'язку з цим вивчення проблеми соціального партнерства в освітньому вимірі є вельми актуальним.

Зазначимо, що з'ясування й конкретизація накопичених освітянських проблем з метою їх розв'язання неможливе без реалізації й дотримання суб'єктами спілкування принципу діалогічної партиципації, що є принципом формування соціальної активності в процесі комунікативної взаємодії.

Саме діалогічне спілкування заохочує людей думати, спонукає слухати, сприяє уточненню власної позиції, заохочує висловлюватись, надихає бути співучасником у прийнятті спільного рішення, вирішувати проблеми спільно. Зазначимо, що обговорення таких глобальних, загальнодержавних питань, як реформування вітчизняної освітньої галузі повинно здійснюватися не просто в межах діалогічної комунікації, а в межах її специфічної форми – соціального діалогу. Взагалі соціальний діалог – це багатогранний процес визначення та зближення позицій, досягнення спільних домовленостей та прийняття узгоджених рішень його учасниками. Крім того, соціальний діалог – конверсація особистостей, носіїв соціально значимих цінностей, діалог культур, діалог світоглядів, діалог свідомостей. Але, разом із цим, соціальний діалог – це й найважливіша системна й функціональна характеристика розвиненого суспільства, його особливий стан, рівень зрілості суспільних стосунків, що характеризують вільний і рівноправний обмін інформацією [2].

Соціальний діалог має здійснюватися за принципами [1]:

- законності та верховенства права;
- репрезентативності й правоможності сторін та їх представників;
- незалежності та рівноправності учасників;
- конструктивності та взаємодії;
- добровільності та прийняття реальних зобов'язань;
- взаємної поваги та пошуку компромісних рішень;
- обов'язковості розгляду пропозицій сторін;
- пріоритету узгоджувальних процедур;
- відкритості та гласності;
- обов'язковості дотримання досягнутих домовленостей;
- відповідальності за виконання прийнятих зобов'язань.

Такі основні засади розгортання діалогу, як рівність позицій, свобода, толерантність, орієнтація на досягнення консенсусу, соціальна співтворчість, компромісність, соціальна солідарність, партнерство, і, нарешті, соціальна партиципація роблять діалог не лише засобом комунікації й методом пізнання, а і важливою формою соціальної взаємодії, тобто діалог перетворюється на соціальний діалог, стає значущим засобом регулювання й конструювання соціального середовища в тому числі й освітнього.

Соціальний діалог у сфері освіти реалізується в суспільстві на різних рівнях, зокрема, на мікрорівні, як індивідуальне спілкування (приміром, «учень – учень», «учень – учитель»), на макрорівні, як комунікативна взаємодія соціальних груп, суспільних, професійних, етноконфесійних і політичних організацій (наприклад, «адміністрація школи – батьківський комітет навчального закладу», «професійна спілка працівників освіти – орган державної виконавчої влади») і на мегарівні, як діалог держави і громадянського суспільства, що характеризує форму динамічної стабілізації соціальної системи в цілому. Крім того, доцільним із психологічної точки зору розгортання соціального діалогу є розгляд його передіалогового (на якому «запускається» комунікативний процес) і постдіалогового (там, де спілкування припиняється і «зароджуються» передумови для нового процесу діалогічної комунікації) рівнів (див. рис 1).

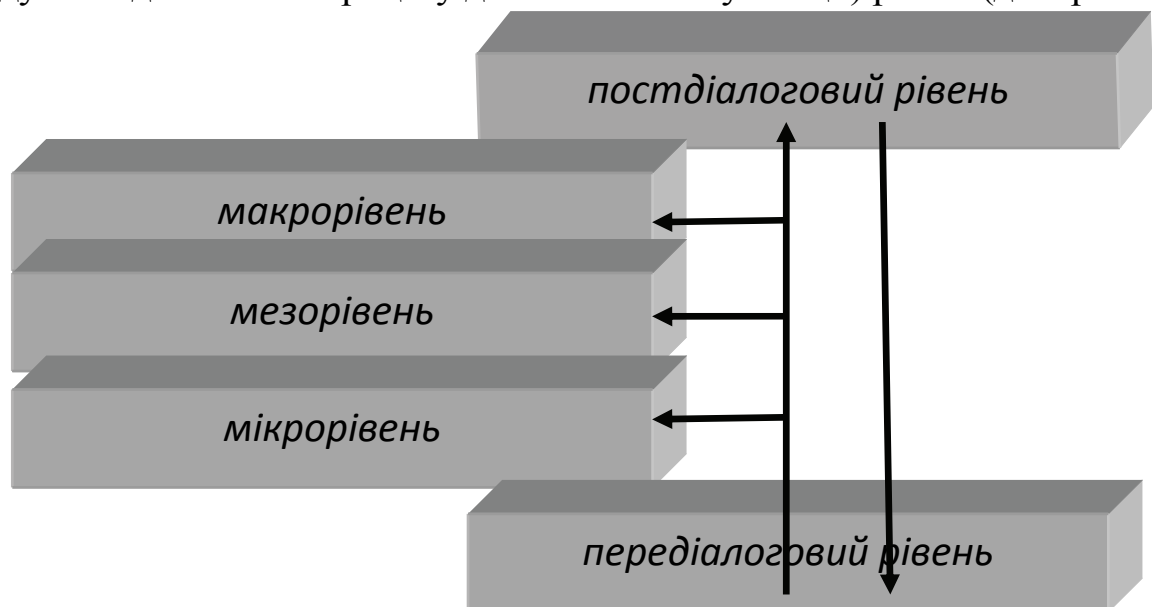


Рис. 1. Рівні соціального діалогу

Діалогізація освітнього процесу характеризується ієрархічно зумовленими рівнями спілкування й особливими комунікаційними зв'язками, що взаємно перетинаються.

Становлення і розвиток морально розвиненої, відповідальної особистості стає можливим тільки в діалозі. Таким чином, діалог, виступає сьогодні не лише педагогічним методом і формою навчання й виховання, а визначається як пріоритетний принцип шкільної освіти. Діалогічній формі спілкування властиві такі особливості: особистісна рівноправність педагога і учня, «суб'єкт-суб'єктні» стосунки між ними; зосередженість вчителя на потребах дитини; співробітництво і взаєморозуміння; свобода, відтворення соціальних норм, правил і знань у формі надбання особистісного досвіду, що потребує індивідуального осмислення; прагнення до творчості, особистісного і професійного зростання; намагання об'єктивно контролювати й оцінювати діяльність учнів з погляду на полімотивування їх поведінки.

Однак у практиці сучасної школи навчання продовжує залишатися монологічним. Монологічна форма спілкування ґрунтується на наступних відмінностях: статусне домінування, «суб'єкт-об'єктні відносини»; егоцентризм, зосередження на досягненні власних потреб, цілей і завдань; примус учнів за допомогою прихованого маніпулювання або відкритої агресії; догматизм, надособистісна ретрансляція норм і знань, що підлягають беззастережному копіюванню й засвоєнню; ригідність, стереотипність методів і прийомів впливу; суб'єктивізм і жорстка поляризація оцінок, вузький спектр критеріїв оцінки поведінки школярів.

Процес навчання нині зводиться, переважно, до здобування знань, умінь, навичок шляхом поступового накопичення матеріалу, до шаблонного його застосування в різних видах діяльності. Хоча сьогодні назріла необхідність переходу до зовсім іншої освітньої системи, зорієнтованої на формування інноваційної людини, тобто такої, що постійно знаходиться в стані пошуку, здатної самостійно приймати нестандартні рішення, винахідливої, творчої особистості. Тому основним завданням освіти на сучасному етапі є перехід від навчання, що забезпечує репродуктивне сприйняття, формування лінійного мислення, до навчання, яке формує пошукові орієнтації, творчий підхід, імовірнісне мислення, а суб'єктом виступає активна особистість, яка здатна до самотворення й самостановлення [4].

Для вивчення процесу діалогічної партиципації суб'єктів спілкування в системі шкільної освіти є доцільним, на наш погляд, застосування методики «Appreciative Inquiry» («вдячне розпитування» або дослівно — дослідження з метою правильно зрозуміти цінність), розробленої Д. Куперайдером і Д. Уїтні [3, 5]. Суть технології «парадигми позитивних змін» полягає в успішному й ефективному моделюванні майбутньої діяльності у процесі діалогічної взаємодії.

Метод ґрунтується на наступних принципах:

- взаємності: фокус уваги переноситься, зміщується від окремої людини до міжособистісних взаємовідносин суб'єктів спілкування;
- одночасності: вивчення особистісного феномену і його трансформація, перетворення відбуваються не послідовно, а паралельно. Дослідження, що проводиться, водночас впливає і на досліджуваного, спричиняє внутрішні зміни його властивостей;
- поетичності: взаємозв'язки між суб'єктами спілкування – це багатогранний творчий процес, який має свій вияв у співавторстві всіх учасників діалогічної комунікації;
- передчуття: конструктивне передбачення майбутніх результатів власних дій спрямовує діяльність людини на досягнення бажаних нею цілей;
- позитивності: позитивне ставлення людини до свого оточення є рушійною силою в успішному виконанні поставлених перед нею завдань.
- Технологія «парадигми позитивних змін» включає у себе чотири основні взаємопов'язані етапи (див. рис. 2):
- дослідження: пошук позитивного контексту у вирішенні питання або ситуації;
- мрія: моделювання образу бажаного результату, ідеальної ситуації;
- дизайн: планування дій з метою досягнення бажаного майбутнього результату;



Рис. 2. Основні стадії технології «парадигми позитивних змін»

– досягнення (спрямованість): здатність рухатися у вибраному напрямку, до реалізації спланованих дій.

Згідно з нашим розумінням, лише в процесі діалогічної партиципації співучасники міжсуб'єктної взаємодії набувають здатності до критичного й позитивного мислення, свободи спілкування, створюють відносини співпричетності, мають можливість створювати нові цінності і смисли, обирати різні шляхи до подальшого особистісного розвитку й самозміни. Без діалогу, у всіх його проявах, немає спілкування, а без спілкування не може бути справжньої освіти.

Отже, діалогічний характер освіти передбачає сумісний пошук знання, його створення та породження, відкриття невідомих істин і розвиток нових підходів. Відхід від однозначності у визначенні істини передбачає можливість говорити про існування множинності сенсів, значень, конотацій, тому знання набуває плюралістичних, контекстуальних та інтердисциплінарних рис.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про соціальний діалог в Україні» / Відомості Верховної Ради України (ВВР). – 2011. – № 28. – 255с.
2. Курбатов В.И. Социальный диалог в гармонизации социальных отношений [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://psibook.com/sociology/sotsialnyy-dialog-v-garmonizatsii-sotsialnyh-otnosheniy.html>.
3. Луговцова А. Позитивное интервью – практическое руководство к приятным переменам [Электронный ресурс]. Режим доступа: [adukatar.net>wp-content/uploads/2012/01/Adukatar...](http://adukatar.net/wp-content/uploads/2012/01/Adukatar...)
4. Філософія освіти: навчальний посібник / За заг. ред. В. Андрущенко, І. Передборської. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 329 с.
5. Stevenson, H. Appreciative Inquiry. Tapping into the River of Positive Possibilities / H. Stevenson // [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.clevelandconsultinggroup.com>.

ОСОБИСТІСНА ТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК ПОКАЗНИК ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГА

Особистісна толерантність розглядається як чинник збереження і розвитку суспільства в умовах глобалізаційних змін і полікультурності. Визначено місце толерантності в структурі професійної культури працівників освіти. Проаналізовано особливості толерантності та особливості уявлень викладачів і студентів педагогічних спеціальностей про культуру толерантності та особистісну толерантність та показано основні причини інтолерантності педагогічної спільноти.

Ключові слова: полікультурні суспільства, толерантність, декларована толерантність, особистісна толерантність, культура толерантності, бінарні і полівекторні моделі світу.

Личностная толерантность рассматривается как фактор сохранения и развития общества в условиях поликультурности и глобализационных изменений. Определено место толерантности в структуре профессиональной культуры работников образования. Проанализированы особенности толерантности и особенности представлений преподавателей и студентов педагогических специальностей о культуре толерантности и личностной толерантности и показаны основные причины интолерантности педагогического сообщества.

Ключевые слова: поликультурное общество, толерантность, декларированная толерантность, личностная толерантность, культура толерантности, бинарная и поливекторная модель мира.

Personal tolerance is examined as a societies conservation and development factor in the conditions of globalization changes and multiculturalism. The place of tolerance in the structure of professional culture of educators is defined. Characteristics of tolerance and features of pedagogical specialities teachers' and students' views on the tolerance culture and personal tolerance were analyzed and the main causes of pedagogical community's intolerance are presented.

Keywords: multicultural societies, tolerance, declared tolerance, personal tolerance, culture of tolerance, binary and multivector models of the world.

Останнім часом українське суспільство і всі системи його життєзабезпечення, в тому числі й система освіти, постали перед низкою викликів, кожний з яких є справжнім «випробовуванням на міцність», насамперед, на єдність, згуртованість, консолідованість. У зв'язку з цим надзвичайно загострилося питання про актуальні і потенційні чинники суспільної консолідації, в т.ч. чинники консолідації громадської думки (як ідеального репрезентанта суспільних настроїв) у часи доленосних політичних і соціальних змін. Актуальність цього запиту визнається не лише науковою, політичною й освітянською елітами, а й усіма верствами населення країни.

Одним з потужних консолідувальних чинників, на думку відомих дослідників соціальних систем і суспільних процесів, є толерантність в усіх формах її вияву – соціальна, міжетнічна, особистісна тощо. Толерантність як особливий стан індивідуальної і масової свідомості є передумовою ефективної комунікації і продуктивної взаємодії на всіх рівнях функціонування полікультурних, полінаціональних суспільств, а також тих суспільств, що обрали новий шлях світової інтеграції. Тож це надзвичайно актуально для сучасного українського суспільства, яке має всі ознаки багатонаціонального й полікультурного та обрало принципово новий для себе шлях розвитку – Європейську інтеграцію. Проте, як показали події останнього року, суспільство і його еліти, в т.ч. й освітянська, значно краще декларують наміри, ніж долають випробовування на єдність і толерантність.

Мета статті – показати місце толерантності в структурі професійної культури працівників освіти та проаналізувати уявлення про толерантність, існуючі в свідомості студентів педагогічних спеціальностей.

Із вступом у третє тисячоліття та розвитком процесів глобалізації й інтерактивної комунікації світ осмислюється як принципово інший – глобальний і полікультурний. А всі суб'єкти цього світу дедалі більше мусять зважати на існування й інтереси одне одного, вступати у діалог і взаємодію, чути одне одного і бути терпимими одне до одного [5].

Співіснування культур і етносів, культурний обмін між ними, в якому поєднуються, з одного боку, процеси зближення й інтеграції, а з другого – збереження культурних цінностей та національно-культурних, етнічних ідентичностей усіх народів і етносів (без шкоди іншим ідентичностям) – необхідна умова виживання й розвитку сучасної полікультурної цивілізації. Нові форми взаємодії, які при цьому виникають, ґрунтуються на принципах терпимого ставлення, взаємної довіри, взаєморозуміння, співпраці суб'єктів соціальної взаємодії, які якнайкраще репрезентовані у багатоаспектному соціально-психологічному феномені, що має назву «толерантність».

Термін «толерантність» – один з ключових у соціології культури (насамперед, у дискурсі діалогу культур) [1], а також у політичній і в соціальній психології (у дискурсі пошуку шляхів і засобів консолідації, стабільного співіснування в умовах полікультурності) [2; 6]. У сучасному розумінні толерантність є умовою й інструментом стабільності і єдності негомогенних у релігійному, етнічному, соціальному вимірах суспільств, досягнення міжнаціональної злагоди, зниження міжетнічної напруги, врегулювання міжнаціональних конфліктів. Це – репрезентативний

показник культури міжнаціонального спілкування і міжетнічних відносин (А. Асмолов, Г. Бардієр, В. Біблер, В. Бойко, Є. Казаков, В. Тишков, С. Бондирєва, О. Клепцова, В. Маралов, В. Павленко, В. Сітаров, Г. Солдатова, А. Скок).

Слід зазначити, що термін «толерантність» (з латини перекладається як терпимість, стійкість, витривалість, поблажливість до чогось, здатність переносити несприятливі впливи) – один з тих, які не мають однозначних російсько- і україномовних відповідників. Це досить важлива обставина, адже якщо певний соціокультурний маркер відсутній у мові, то він навряд чи адекватно й точно репрезентований у свідомості. Почасти тому, попри те, що нині термін «толерантність» міцно ввійшов в науковий, освітній і буденний дискурси, він досить вільно (або й хибно) тлумачиться, в т.ч. і працівниками системи вищої освіти, і, відповідно, майбутніми освітянами – студентами педагогічних спеціальностей. Крім того, як показали спеціальні вимірювання розвитку толерантності в студентів гуманітарних і технічних спеціальностей в Києві і Сімферополі, найменш толерантними є саме майбутні педагоги. При цьому розбіжності між декларованою і реальною (фіксованою за допомогою проєктивних методів) толерантністю у майбутніх педагогів є найбільшими. Отже, толерантність педагогів більше уявна і декларована, ніж «справжня».

Класична ідея толерантності якнайкраще репрезентована у відомому афоризмі Вольтера – автора «Трактату про віротерпимість»: «Я не згоден з тим, що ви говорите, але пожертвую життям, захищаючи ваше право висловлювати власну думку». Натомість педагоги найчастіше розуміють під толерантністю терплячість, стриманість, вміння змовчати, тактовність, вихованість, дипломатичність тощо, тобто применшують її творчий і об'єднувальний потенціал, а натомість приписують їй пасивну роль [5].

Низький рівень толерантності педагогічної спільноти, як суспільства в цілому, пов'язаний з: 1) соціокультурними і професійними особливостями педагогічної спільноти, її традиційністю, ригідністю, бінарним мисленням, що утруднює реагування на виклики сучасності; 2) соціокультурними й історичними традиціями суспільства, його небагатовекторністю, нестійкими толерантнісними традиціями, низькою культурою толерантності.

Тривалий час протягом історії розвитку суспільств і людства педагоги належали до суспільної еліти. Учитель, Ментор (наставник, керівник для дітей і молоді) – був високоавторитетним і єдиним легітимним носієм «розумного, доброго і вічного», що безумовно

приймалося традиційними й індустріальними суспільствами. Нині ж впливовість педагогів як суспільної еліти істотно зменшилася. Формально їх пріоритет у навчанні й соціалізації прийдешніх поколінь залишається за ними і закріплений у державних документах. Однак педагоги скоріше за інерцією почуваються суспільною елітою. Переважна їх більшість усвідомлює, що підґрунтя, на якому вони стоять, і вони самі – як носії одвічних істин – дедалі більше втрачають силу.

У постіндустріальних, інформаційних суспільствах з розвиненими ЗМК намітилися до певного часу неочевидні, але істотні зміни, які розгортаються в режимі прискорення. Так, раніше темпи нарощування знань були відносно низькими (подвоєння, тобто збільшення вдвічі оперативних, доступних людству знань, відбувалося орієнтовно протягом 100 років), а, отже, одного разу засвоєні Учителем знання залишалися практично незмінними за його життя і були придатними для тривалого застосування. Нині ж відбувається стрімке зростання обсягів найрізноманітніших знань та темпів їх нарощування. Наприклад, якщо в 70-х роках минулого століття кількість доступних для застосування знань подвоїлася за 10 років, то у 80-х таке подвоєння відбулося вже за 5 років, а з кінця 90-х кількість знань, подвоюється практично щороку. Зростання обсягів і темпів обігу знань:

- активувало проблему ефективного засвоєння (усотування) знань;
- створило рівні умови в сенсі їх широкої доступності для споживання цих знань більшістю, що призвело до «розмивання» еліт, в т.ч. педагогічної – як традиційно головного їх носія;
- сформувало запит на «нову систему освіти»: альтернативні педагогічні системи, зокрема, гуманістичну педагогіку, педагогіку співробітництва, педагогіку толерантності, які все активніше витісняють педагогіку менторства (як значно менш конкурентоздатну), нові моделі оцінки й оптимізації якості освіти, конкурентоспроможного педагога тощо.

Усе це – виклики інформаційної доби суспільствам і їх освітнім системам, випробовування їх на відповідність часу. І, якщо казати, що українське суспільство і його система освіти, і, особливо, вищої, успішно проходять ці випробовування, то це значить – не казати правду. Не на всі виклики знайшлися гідні відповіді, а активовані в зв'язку з цим проблеми загострилися: 1) зі вступом у третє тисячоліття; 2) в часи драматичних суспільних змін, що спостерігаються нині в Україні. При цьому освітянська спільнота, з її небагатоветорним, бінарним мисленням, постає

один на один із своїми проблемами в нестабільному світі з таким же бінарним мисленням.

Картина двополюсного світу (ми – вони, свій – чужий; друг – ворог; хороший – поганий; добро – зло; нормально – ненормально; належне – неналежне тощо) має корені в давньому архетипному досвіді спільноти, що передається дитині, ще немовляті, на самому початку індивідуальної її історії, в перший рік її життя у процесі комунікування і взаємодії з близьким оточенням, яке свого часу в такий же спосіб отримало аналогічний досвід. Цей досвід означений Е. Еріксоном як «базова (базальна) довіра» або, навпаки, як «базова недовіра» до світу [7].

Базова довіра до світу ґрунтується на принципових припущеннях, згідно з якими: 1) світ гармонійний і дружній до людини; 2) він містить чимало важливих і необхідних для неї ресурсів; 3) відкритий обмін з іншими суб'єктами цього світу сприяє успішному розвитку не тільки кожного з цих суб'єктів, а й світу в цілому. В рамках такої моделі люди природно готові до діалогу одне з одним задля пошуку найкращих і оптимальних шляхів розвитку всіх і кожного. Тож природно, що плюралізм думок, світобачень, моделей поведінки тощо, створює для цього необхідні умови. Для заснованого на довірі «відкритого світу» характерні полівекторні (щонайменше – тривекторні) його моделі, в яких, крім «Своїх» і «Чужих», не менш важливе місце посідають «Інші» – відмінні від «Своїх», але не менш правильні, цінні і значимі. Світ, заснований на взаємній довірі суб'єктів, відкритості й діалозі – це певний ідеальний світ, що характеризується високим рівнем загальної культури і відповідно високим рівнем культури толерантності. Суб'єктів відкритого, полівекторного світу об'єднує, консолідує образ спільного майбутнього, де кожному є «місце під Сонцем».

Базова недовіра до світу має в основі принципово і докорінно інші припущення: 1) світ недосконалий і ворожий до людини; 2) він містить чимало непередбачуваних небезпек; 3) відкритий обмін з іншими суб'єктами цього світу наражає на численні небезпеки і є надміру енерговитратним. В рамках такої моделі люди не готові до діалогу, а в разі включення в діалог обстоюють власні ідеї і не приймають, «нечують» своїх опонентів. Для заснованого на недовірі «закритого світу» характерна двополюсна модель світобачення, де є лише «Свої» і «Чужі», причому «чужими» автоматично стають усі, хто має іншу, відмінну від своєї власної точку зору. При цьому питання про те, що можливо, ця точка зору не менш правильна, цінна і значима, не ставиться. Питання лише в тому,

як на нього реагувати – відкрито, бурхливо, агресивно чи демонструвати мовчазну незгоду. Світ, заснований на взаємній недовірі, закритості до діалогу і будь-якої «іншості» – це світ, що характеризується низьким рівнем загальної культури, в т.ч. культури толерантності. Суб'єкти двополюсного світу не тільки вважають власні моделі дійсності єдино доцільними і правильними, а й переконані в тому, що моделі опонентів неправильні, безглузді або й небезпечні, а тому мають бути спростовані і явно чи приховано позиціонують тезу: «хто не з нами – той проти нас». Почасти саме тому надзвичайно ефективним чинником організації двополюсного світу є спільний – внутрішній чи зовнішній – ворог. І не так він сам, як його образ, сконструйований в головах людей, здатний переорієнтовувати їхні думки, переживання, дії. З одного боку, образ спільного ворога активує патріотичні почуття, цінність народних традицій і важливість державної символіки, необхідність збереження (за будь-яку ціну!) цілісності країни й недоторканості її кордонів тощо. З другого боку, мотивація якісно жити, працювати і співпрацювати з іншими витісняється мотивацією самозбереження. Природна за цієї ситуації ескалація страху і недовіри на всіх рівнях індивідуального і суспільного життя робить людей навіюваними і керованими, а їхні думки і дії – легко прогнозованими, чим вправно користуються «маніпулятори свідомістю» [3].

Коли два суб'єкти двополюсного світу конкурують за обмежені ресурси, мають суперечливі цілі чи несумісні емоції, розширення сфери відносин не сприяє формуванню позитивних емоцій і настроїв та посиленню єдності. В рамках двополюсного світу плюралізм світоглядних моделей – це насамперед, додаткові небезпеки, а, отже, чинник розбрату й деконсолідації.

Закладена в ранньому дитинстві картина двополюсного світу кожного разу відновлюється й усталюється впродовж подальшого життя людини. Спочатку через народні казки, приказки і різноманітні твори для дітей, де завжди є Добро і Зло, які неодмінно змагаються одне з одним. Потім – в освітніх системах, в основу яких покладено полярні моделі світобачення. Згодом – у сфері впливу засобів масової інформації й різноманітних новітніх медіа. Нині вже немає сумнівів, що в медіасуспільствах авторитет і впливовість традиційних інститутів соціалізації, пріоритет їх у формуванні світогляду дітей і молоді послаблюються настільки, наскільки цю роль перебирають засоби медіакомунікації. Медіа – не лише надзвичайно ефективний заміник традиційних соціалізувальних та освітньо-виховних систем, а й інструмент впливу на світогляд і психологічне самопочуття

суб'єктів соціальної взаємодії за допомогою маніпулятивних технологій, у т.ч. й через створення нових міфів і образів внутрішніх і зовнішніх ворогів.

Висновки: 1. Освітняни і майбутні працівники освіти (студенти педагогічних спеціальностей) мають високий рівень декларованої толерантності і нижчий за середній рівень реальної особистої толерантності, що корелює з ознаками конфронтаційного мислення, показниками соціальної дистанції, недовірою до мешканців окремих регіонів і країн, не надто міцними й оптимістичними етнічними і толерантнісними традиціями.

2. Студентський (юнацький) вік – як період становлення світоглядних настанов молодोї людини, осмислення нею феномену культури міжетнічних відносин, набуття нею статусу активного та особистісно зрілого соціального суб'єкта – є сензитивним для переосмислення сформованих толерантнісних настанов та формування культури толерантності.

3. Позитивною з погляду на формування толерантнісних настанов і культури толерантності засобами рефлексивного й акціонального впливу (основні інструменти – ділова гра, дискусія, рефлексивний тренінг). Навіть якщо цей взаємообмін не гарантує гармонійних взаємин, він розкриває розбіжності, підвищує рівень довіри, сприяє порозумінню.

Список використаних джерел

1. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры. – М.: Изд-во политической литературы, 1991. – 414 с.
2. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В. В. Бойко. – М.: Филин, 1996. – 472 с.
3. Кара-Мурза С.Г. Манипуляция сознанием. – М.: Алгоритм, 2000. – 448 с.
4. Маслоу А. Мотивация и личность. Пер. с англ. – СПб.: Евразия, 1999. – 478 с.
5. Скок А. Г. Толерантность преподавателя вуза и ее формирование / А. Г. Скок // Вісник ЧДПУ імені Т. Г. Шевченка. Серія: психологічні науки. – 2004. – Вип. 25. – С. 103–106.
6. Солдатова Г. У. Психология межэтнической напряженности / Г. У. Солдатова. – М.: Смысл, 1998. – 387 с.
7. Эриксон Э. Детство и общество: пер. с англ. – СПб.: Речь, 2000. – 418 с.
8. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: пер. с англ. / Э. Эриксон. – М.: Прогресс, 1996. – 344 с.

СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК СТАРШОКЛАСНИКІВ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Акцентується увага на необхідності створення життєвого простору особистості та формуванні на цій основі психологічного досвіду; актуальності соціально-професійного розвитку старшокласників; формуванні життєво-трудових компетентностей, які дозволять орієнтуватися та функціонувати в умовах швидкозмінного середовища; проектуванні навчально-виховного процесу сприятливого для оволодіння соціальним досвідом у межах регіонального середовища. Її мета зорієнтувати систему загальної середньої освіти на особистісні ціннісні орієнтації у процесі планування та здійснення соціально-професійно спрямованого навчально-виховного процесу профільної школи та сприяння усуненню протиріч у системі загальної середньої освіти. Наступним етапом підвищення соціально-професійного рівня старшокласників є розробка змісту та засобів навчально-виховного процесу.

Ключові слова: духовність, життєвий простір, здібності, компетентність, наступність, нахили, продуктивність, профорієнтація, психологічний досвід, самовизначення, свідомість, система, соціально-професійний.

Акцентируется внимание на необходимости создания жизненного пространства личности и формировании на этой основе психологического опыта; актуальность социально-профессионального развития старшеклассников; формировании жизненно-трудовых компетентностей, которые позволят ориентироваться и функционировать в условиях быстро изменяющейся среды; проектировании учебно-воспитательного процесса благоприятного для овладения социальным опытом в рамках региональной среды. Ее цель сориентировать систему общего среднего образования на личностные ценностные ориентации в процессе планирования и осуществления социально-профессионально направленного учебно-воспитательного процесса профильной школы и устранение противоречий в системе общего среднего образования. Следующим этапом повышения социально-профессионального уровня старшеклассников является разработка содержания и средств учебно-воспитательного процесса.

Ключевые слова: духовность, жизненное пространство, способности, компетентность, преемственность, производительность, профориентация, психологический опыт, самоопределение, сознание, система. социально-профессиональный.

The article focuses on the need to create a living space of identity and the formation on this basis psychological experience; the relevance of social and professional development of students; the formation of life-employment competencies, which will allow you to navigate and operate in a rapidly changing environment; the design of the educational process is favorable for the acquisition of social experience within the regional environment. Its purpose is to Orient the system of General secondary education on personal value orientations in the process of planning and implementation of socio-professionally oriented educational process profile of the school and facilitate the removal of contradictions in the system of General secondary education. The next stage of improving the socio-professional level students is to develop content and resources of the educational process.

Keywords: spirituality; living space; ability; competence; continuity; tilts; performance; vocational guidance; psychological experience; self-determination; consciousness; the system; socio-professional.

Розвиток старшокласників обумовлений формуванням особистісних цінностей та якостей, факторами зовнішнього впливу у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії на етапах вікового розвитку в умовах соціального та освітнього середовищ. На сучасному етапі головними причинами недостатньої динаміки розвитку особистості старшокласника є відсутність: ситуації в суспільстві, сприятливої для соціально-професійного розвитку; збалансованого освітнього середовища та відсутність в достатній кількості підготовлених до продуктивної взаємодії педагогів; ресурсів для розширення ключових діяльностей старшокласників у процесі розбудови регіонального освітнього середовища тощо.

Регіональні органи влади мають створювати сприятливі умови старшокласникам для задоволення їх запитів у напрямку: розвитку навчально-пізнавальних і професійних інтересів, нахилів, здібностей і потреб; забезпечення наступності між загальною середньою та професійною освітою, отриманням професії; професійній орієнтації і самовизначення, соціалізації незалежно від місця проживання та стану здоров'я; здійснення психолого-педагогічної діагностики щодо визначення готовності до прийняття самостійних рішень, пов'язаних з професійним становленням; сприяння у розвитку творчої самостійності, формуванні системи уявлень, ціннісних орієнтацій, дослідницьких умінь і навичок, які забезпечать можливість успішно самореалізуватися; продовження всебічного розвитку як цілісної особистості, її здібностей і обдаровань, духовності й культури, формування громадянина України, здатного до свідомого суспільного та соціально-професійного вибору.

Філософські, психолого-педагогічні та соціально-економічні засади розвитку особистості в умовах соціального та освітнього середовищ, підвищення соціально-професійного рівня особистості напрацьовані як українськими, так і зарубіжними науковцями, що є підґрунтям для аналізу та роздумів. Окремо взяті зазначені компоненти на різних етапах розвитку особистості із врахуванням ступеня розвитку суспільства та середовища представили у своїх доробках: А. Аверсанов, Б. Ананьев, П. Бергер, А. Бергсон, Н. Бердяев, Володимир Бондар, Віталій Бондар, І. Бех, П. Блонський, Л. Бочева, В. Герасимчук, Ю. Гільбух, С. Гончаренко, Ф.А.В. Дістервег, В. Іванов, І. Зязюн, Л. Калініна, В. Кремень, З. Ковязіна, Я. Коменський, А. Кузьмінський, А. Макаренко, Ю. Мальований, В. Маслов, Н. Никифорова, Н. Ничкало, В. Олійник, Й. Песталоцці, А. Самодрин, Г. Сковорода, В. Скрипка, В. Сухомлинський, Г. Терещук, Т. Титаренко, К. Ушинський, Г. Філіпчук, О. Шпак, М. Ярмаченко та ін.

Формулювання мети статті (постановка завдання). У процесі взаємодії старшокласників з організаторами та учасниками навчально-виховного процесу має враховуватися, що для їх життя і діяльності важливий як внутрішній обсяг засвоєного змісту запропонованого для вивчення матеріалу з метою розвитку, так і можливість та здатність його продуктивного використання у запропонованих умовах. Це спонукає вчених у співпраці з освітньою практикою спроектувати продуктивне навчально-виховне середовище, спрямоване на формування цінностей, якостей та рівнів компетентностей на етапах вікового розвитку з метою підвищення соціально-професійного рівня старшокласників. Зазначимо, що така взаємодія в запропонованих умовах має допомогти розвивати когнітивну (знання), операційно-технологічну (уміння), мотиваційну (емоційну), етичну, соціальну і поведінкову складові компетентностей особистості старшокласника.

Диференціювання змісту навчально-виховних заходів має орієнтуватися на старшокласників з метою забезпечення умов для якісної освіти відповідно до їхніх індивідуальних нахилів, можливостей, здібностей і потреб, співвіднесених із законами розвитку суспільства та ринку праці. Це дасть змогу функціонувати в життєвому середовищі, сприятливому для оволодіння соціальним досвідом, навичками життя й трудової діяльності у межах реального соціально-професійного та економічного середовищ. Початковий етап організації навчально-виховного процесу профільної школи соціально-професійного спрямування характеризується аналізом вітчизняного і зарубіжного досвіду. У 20-х роках ХХ століття підготовка до майбутньої трудової діяльності, здійснювалася професійними школами різних типів (індустріально-технічні, сільськогосподарські, соціально-економічні, медичні, мистецькі, ремісничо-промислові, будівельні, транспортні). Профільне навчання у 30-ті роки двадцятого століття зреалізовувалося школами фабрично-заводського учнівства та школами сільської молоді для підлітків. Наприкінці 50-х запровадили навчання обдарованих дітей у спеціалізованих школах з поглибленим вивченням окремих предметів (фізика, математика, музика, художня творчість, іноземні мови та ін.), створили систему професійно-технічної освіти; було розгорнуто трудове і професійне навчання у міжшкільних навчально-виробничих комбінатах (60–80-ті роки ХХ ст.). У цей період у школах започаткували роботу класи з поглибленим вивченням окремих предметів, було введено факультативи. Характерним для 80-х та 90-х років було поглиблене вивчення окремих

предметів у освітніх закладах нових типів (гімназії, ліцеї, колежі), що орієнтували на подальше навчання у ВНЗ.

Після аналізу зарубіжного досвіду приходимо до висновку, що недоцільно механічно запозичувати чужу практику функціонування профільної школи, оскільки в розвинених країнах вона створювалась з «допустимим» урахуванням інтересів всіх учасників «еволюційно» сформованого протягом багатьох років життєвого простору та формування націй на основі психологічного досвіду.

Профільна школа в Україні має вибудовуватися із урахуванням культурологічного підґрунтя, існуючих суспільних відносин, соціально-економічного становища, ментальності. У зазначеному контексті перспективною для особистості, суспільства, регіонів та держави є організація профільного навчання, за якої загальноосвітній навчальний заклад є учасником моделі регіонального та державного розвитку. В ній йому відводиться певна роль у вихованні особистості, налаштуванні згармонізованих суспільних відносин, розбудові соціально-економічного середовища у взаємодії з представниками сформованої інфраструктури та налагодженні партнерських стосунків з професійними й вищими навчальними закладами, чи, навіть, входження до структури «Навчального та навчально-науково-виробничого комплексу».

З метою соціально-професійного розвитку старшокласників у заданих умовах розробляється комплексна науково обґрунтована система змісту неперервної освіти й технологій (форми, методи, засоби), спрямування їх в систему існуючих та перспективних соціальних і професійних відносин [5, с. 24], у контексті синергетичного підходу, з метою вирішення лінійних та нелінійних завдань, формування рівнів компетентностей на різних етапах розвитку із врахуванням вікових особливостей, які дають можливість функціонувати в умовах швидкозмінного середовища, в особистісному і суспільному відношенні, відповідно до соціального статусу, пов'язаного з професійною освітньою приналежністю.

У цьому процесі мають вирішуватися проблеми методологічного характеру, визначатися організаційно-педагогічні умови та окреслюватися механізми реалізації профільного навчання у старшій школі.

Одним із напрямів модернізації та удосконалення системи загальної середньої освіти є профільне навчання, яке передбачає планомірне оновлення школи старшого ступеня і має найбільшою мірою враховувати інтереси, нахили і здібності, можливості особистості учня у контексті

соціального та професійного самовизначення і відповідності вимогам сучасного ринку праці. Зазначений підхід до організації освіти старшокласників не лише найповніше реалізує принцип особистісно орієнтованого навчання, а й дає змогу створити оптимальні умови для їхнього професійного самовизначення та соціально-професійної самореалізації.

Сучасний етап розвитку суспільств характеризується тим, що особистість представляється за складовими компетентностей, які, характеризуючи її за цінностями, якостями, психологічним досвідом, дають змогу кваліфіковано включатись у діяльність. Такий підхід передбачає їх певну ієрархію: найважливіші, основні, ключові, багатофункціональні, надпредметні і багатовимірні.

Підґрунтям для наступного етапу соціально-професійного розвитку старшокласників є формування компетентностей. На всіх етапах згармонізованого розвитку через навчально-виховний зміст і засоби їм мають створюватись умови для формування психологічного досвіду, а саме: когнітивної (знання), операційно-технологічної (уміння), мотиваційної (емоційна), етичної (ціннісна орієнтація), соціальної (із суспільного погляду; у суспільному відношенні) та поведінкової складових. Їх формування на етапах вікового розвитку потребує організованості, абстрактного мислення, саморефлексії, визначення власної позиції, самооцінки, критичного мислення тощо.

Пріоритетність ключових компетентностей базується на певних принципах та має ієрархічний характер в залежності від процесів, які відбуваються в суспільстві та державі. При взаємодії маємо враховувати, що вони засновані на якостях особистості і проявляються в певних способах поведінки, які спираються на психологічні функції старшокласника, мають широкий практичний контекст, наділені високим ступенем універсалізації. В процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії враховується, що диференціювання освіти орієнтується на конкретні навчальні досягнення, рівень сформованості яких дає змогу функціонувати в навчальному і життєвому середовищах [16, с. 172], що сприяє оволодінню соціальним досвідом на етапах вікового розвитку [13, с. 54], навичками життя й трудової діяльності у межах регіонального соціально-економічного середовища.

Засобом підвищення соціально-професійного рівня є навчально-методичний комплекс, оскільки він – носій змісту і засіб забезпечення розвитку старшокласника. Його універсальність має забезпечувати

спрямування на предметну діяльність як головне джерело соціально-професійного формування й виховання старшокласників.

Необхідність розроблення комплексної науково обґрунтованої системи спонукає педагогічну науку та практику до тісної взаємодії у напрямку розроблення навчально-методичного комплексу з метою підвищення соціально-професійного рівня старшокласників в запропонованих умовах. Це зумовлюється такими чинниками: на основі автентичних знань забезпечується поступ цивілізованого суспільства; запропонований зміст підвищення кваліфікації, який базується на принципах формування в педагогів базових і спеціальних знань, на момент їх впровадження часто не відповідає сучасним вимогам; педагог потребує формування рівнів компетентностей, які допоможуть йому впоратись із сучасними і майбутніми викликами «знаннєвого» суспільства; традиційні освітні проекти базуються на вивченні фактологічного матеріалу, удосконаленні частини знань і потребують заміни на нові, в яких наголос робиться на розвиток навичок мислення, формування креативності, налагодження міжособистісних відносин тощо.

Реструктуризація світових суспільних відносин та соціально-економічних процесів вимагає періодичного оновлення змісту і засобів профільного навчання [14, с. 343] та забезпечення умов для його диференціювання та створення сучасних наукових теорій і методик соціально-професійного розвитку особистості. Цілісна система профільного навчання має підтримуватися психолого-педагогічною наукою, яка охоплювала б усі ланки державної і громадської освіти та самоосвіти, сприяла розвитку неперервної освіти та здійснювала супровід соціально-професійної траєкторії особистості.

У сучасних умовах суспільного та соціально-економічного розвитку державна і регіональна система загальної середньої освіти має орієнтуватися в ключових питаннях освітньої реформи школи, спрямованої на уточнення і коригування навчально-виховних заходів соціально-професійного спрямування: в централізації й диференціації змісту навчальних програм [11, с. 46], які містять базові й спеціальні складові, з послідовністю викладення того, що повинен знати і вміти учень; визначенні мети навчальних досягнень, до яких прагнуть учні та визначенні критеріїв і показників, які допоможуть зорієнтуватися особистості в їх рівнях; в періодичному моніторингу освітнього змісту з метою виявлення відповідності бажаному результату, а також його прогнозуванню та запобіганню критичним ситуаціям; в упорядкуванні оцінних критеріїв, пов'язаних із засвоєнням інваріантної і варіативної

складових змісту освіти, стандартами освітніх галузей і показниками, які забезпечують концентрацію уваги педагогів на результатах навчання. Такий підхід зумовлюється дедалі частішими процесами і явищами природи, з якими людство не зустрічалось у своєму повсякденному житті. Тому обов'язковою умовою вирішення поставлених завдань стає відкриття природних явищ і процесів, пізнання їх сутності та спектру дій. У зазначеному контексті суспільство потребує, щоб наука забезпечувала процес випереджального розвитку техніки, технологій та виробництва [10, с. 86]. Відповідно педагогічна наука і освітня практика у найближчий час мають розробити конкурентоспроможну систему соціально-професійного розвитку старшокласників, використавши наявну в Україні «сукупність умов», за яких відбуваються соціально-економічні процеси.

У міжнародному освітньому просторі практикується використання різних видів (пристосованих до місцевих умов) складників освітньої системи, акценти в яких розставляються з урахуванням як особистісних характеристик старшокласників [2, с. 122; 12, с. 154], так і регіональних та національних чинників.

Разом з тим, підвищення рейтингу профільного загальноосвітнього навчального закладу залежить від якості державної і регіональної складових навчально-методичного комплексу. Розробка соціально-професійно орієнтованої моделі у співпраці теоретиків та практиків розглядається як інструмент динамічного розвитку профільної школи [7, с. 11]. Отримавши можливість реформування навчально-методичного комплексу, учасники процесу мають свідомо ініціювати творчий процес, що в результаті покращує мікроклімат і командну результативність на шляху отримання якісного освітнього результату [9, с. 187]. Цей процес допомагає у створенні не лише якіснішого комплексу, а й надихає педагогічних працівників до креативних дій в процесі організації і проведення навчально-виховних заходів, що в свою чергу дозволяє на новому рівні зрозуміти сутність освітніх проблем [14, с. 28] і окреслити напрями побудови перспективної моделі творчої профільної школи.

Наукового супроводу потребує створення прогресивних програм розвитку соціально-професійно орієнтованої профільної школи. Місцеві органи влади мають стимулювати розробку і реалізацію цих програм з орієнтацією на побудову регіональної соціально-професійно спрямованої освітньої системи; забезпечення динаміки педагогічної майстерності на новому рівні особистісного і суспільного розвитку; поглиблення, розвиток і взаємозв'язок освітніх галузей затверджених державними освітніми актами.

Практика використання пристосованих до місцевих умов складових різних варіантів соціально-професійно орієнтованих моделей профільного навчання, акценти в яких розставляються з урахуванням національних і регіональних особливостей, зможе максимально задовольнити освітні запити учасників процесу. У цьому процесі має бути особистісний і колективний поступ на шляху створення державної профільної освітньої системи, її періодичного коригування, урівноваження протиріч та протилежностей [6, с. 498] залежно від динаміки та характеру змін і напрямів розвитку, а також пошук у сучасних умовах оптимальних шляхів поступу особистісного, суспільного та соціально-економічного характеру.

Очевидно, що шлях вирішення цієї проблеми знаходиться в площинах зміни суспільної ситуації та розроблення науково обґрунтованого, соціально-професійно орієнтованих навчально-виховних заходів та комплексів для профільного навчання старшокласників. Це дозволить спрямувати старшокласників на шлях продуктивної соціально-професійної взаємодії з метою формування їх життєво-трудових компетентностей, потрібних для гармонізації особистості, що сприятиме стабілізації суспільних відносин, розвитку соціально-економічного середовища та зменшенню соціальної напруги в регіонах та державі в цілому.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Виховання особистості: сходження до духовності: наук. видання / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2006. – 272 с.
2. Бондар В. І. Теорія і технологія управління процесом навчання у школі / В. І. Бондар. – К.: Школяр, 2000. – 191 с.
3. Герасимчук В. І. Соціально-орієнтований ринок праці і проблеми його становлення / Володимир Іванович Герасимчук; Україн. ін-т соц. досліджень. – К., 2000. – 32 с.
4. Гончаренко С. У. Гуманізація загальної середньої освіти: проект концепції / С. У. Гончаренко, Ю. І. Мальований. – К. : АПН України, 1994. – 36 с.
5. Гончаренко С. У. Дидактична концепція змісту освіти. // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. праць / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України, Вінниц. держ. пед. ун-т імені Михайла Коцюбинського. – К.; Вінниця, 2002. – Вип. 2, ч. 1. – С. 22-26.
6. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія [Текст] / І. А. Зязюн. – К. ; Черкаси : ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2008. – 608 с.

7. Иванов В. М. Педагогические условия социализации: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.05. – Социальная педагогика / В. М. Иванов. – К., 1998. – 20 с.
8. Кремень В. Г. Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму : монографія / В. Г. Кремень, В. В. Ільїн; Національна академія педагогічних наук України. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 368 с.
9. Макаренко А. С. Школа жизни, труда, воспитания: учеб.кн. по истории, теории и практике воспитания. Ч. 1: Деловые и личные письма, статьи 1921 – 1928 гг. / А.С. Макаренко; сост. и коммент. А.А. Фролов, Е.Ю. Илалтдинова. – Н. Новгород: Волго-Вятская академия гос. службы, 2007. – 361 с.
10. Никифорова Н. Г. Поликультурные основы проектирования регионального компонента в современной школе / Н. Г. Никифорова // Известия Международной Славянской Академии образования им. Я. А. Коменского. – 2006. – № 4. – С. 85–92.
11. Педагогическое наследие: Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г. / [сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский]. – М.: Педагогика, 1987. – 413 с.
12. Сковорода Г. С. Полное собрание сочинений: [у 2-х т.]. – К.: Наук.думка, 1973. – Т.1. – 1973. – 532 с.
13. Сухомлинський В. О.: Вибрані твори в 5 т. – К.: Рад. шк., 1976. Т. 5. – 1976. – 639 с.
14. Теоретичні та методичні засади розвитку педагогічної освіти: педагогічна майстерність, творчість, технології: зб. наук. праць / за ред. Н. Г. Ничкало. – Х. : НТУ «ХП», 2007. – 644 с.
15. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: структурно-генетичний підхід: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук: спец. 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / Т. М. Титаренко. – К., 1994. – 48 с.
16. Ушинський К. Д. Необхідність ремісничих шкіл у столиці / К. Д. Ушинський // Вибрані педагогічні твори: у 2-х т. / за ред. О. І. Піскунова. – К., 1983. – Т. 2. – С. 155 – 190.

АКТУАЛІЗАЦІЯ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ПОСЛУГ

Екстерналізація сфери обслуговування в окрему галузь народного господарства в сучасних реаліях зумовила суттєві зміни ролі людини як виробника послуг. Обслуговування розглядається як взаємодія надавача й споживача послуги, що відбувається у комунікативній діяльності. У контексті основних напрямів професійної підготовки виробничих кадрів у державі обґрунтовується актуальність формування комунікативної культури майбутніх фахівців сфери обслуговування у професійно-технічних навчальних закладах як одного з пріоритетних завдань.

Ключові слова: сфера обслуговування, послуга, професійна підготовка, майбутні фахівці, ключові кваліфікації, комунікативна культура.

Экстернализация сферы обслуживания в отдельную отрасль народного хозяйства в современных реалиях обусловила существенные изменения роли человека как производителя услуг. Обслуживание рассматривается как взаимодействие поставщика и потребителя услуги, происходящее в коммуникативной деятельности. В контексте основных направлений профессиональной подготовки производственных кадров в государстве обосновывается актуальность формирования коммуникативной культуры будущих специалистов сферы обслуживания в профессионально-технических учебных заведениях как одного из приоритетных заданий.

Ключевые слова: сфера обслуживания, услуга, профессиональная подготовка, будущие специалисты, ключевые квалификации, коммуникативная культура.

Externalization of the service sector as a separate sector of the economy in today's reality has led to significant changes in the role of man as producer of services. Maintenance is regarded as the interaction of provider and consumer of services, occurred in communicative activities. In the context of the main areas of production personnel training in the state is justified the relevance of communicative culture of future professionals at the service sector's vocational schools.

Keywords: service sector, service, training, future professionals, key skills, communicative culture.

Теоретико-методологічні засади дослідження основ становлення сфери послуг були сформовані під впливом індустріального й постіндустріального суспільства, а також загальної теорії послуг. Методологічною основою аналізу постіндустріального суспільства стала запропонована в 40-х рр. ХХ ст. модель Кларка-Фішера, згідно з якою структура економіки держави складається з трьох секторів: первинного (сільське й лісове господарства, рибальство та гірничодобувна промисловість), вторинного (видобувна промисловість) і третинного (сфера послуг) [21, с. 25]. Економічний розвиток охоплював стадії суспільства, що характеризувалися певним співвідношенням між цими трьома секторами. Кожен з них відповідав певному етапові суспільного

розвитку: первинний – патріархальному, вторинний – індустріальному, третинний – постіндустріальному [20]. Серед основних рис постіндустріального суспільства Д. Белл виокремив перехід від виробництва товарів до виробництва послуг [19, с. 102], внаслідок чого праця переростає у взаємодію між людьми, передусім через домінування сфери послуг. Постіндустріальне суспільство розглядається, як система людських взаємодій, де головними ресурсами виступають інтелект та інформація, а виробнича діяльність полягає в наданні нового типу послуг, які займають важливе місце у структурі професійної діяльності. Йому властивий бурхливий розвиток мережі підприємств громадського харчування, кравецьких і швецьких майстерень, перукарень, що зумовило потребу організації навчальних закладів, які б здійснювали професійну підготовку фахівців для сфери обслуговування.

Виникнення професійної підготовки пов'язане з професійним розподілом праці. Відповідно до ст. 3 Закону України «Про професійно-технічну освіту» професійна підготовка – це здобуття професійно-технічної освіти особами, які раніше не мали робітничої професії або спеціальності іншого освітньо-кваліфікаційного рівня, що забезпечує відповідний рівень професійної кваліфікації, необхідний для продуктивної професійної діяльності [5]. Педагогіка тлумачить професійну підготовку як процес формування сукупності фахових знань, умінь і навичок, атрибутів, трудового досвіду й норм поведінки, що забезпечують можливість успішної професійної діяльності [12].

Державна політика в галузі освіти спрямовується на створення умов для розвитку особистості й творчої самореалізації кожного громадянина України з метою виховання покоління, здатного ефективно працювати й навчатися протягом життя, оберігати й примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства, розвивати і зміцнювати суверенну, незалежну, демократичну та правову державу як невід'ємну складову європейської та світової спільноти [11].

Професійно-технічна освіта, як складова державної освітньої системи, є комплексом педагогічних і організаційно-управлінських заходів, спрямованих на забезпечення оволодіння громадянами знаннями, вміннями й навичками в обраній ними галузі професійної діяльності, розвиток компетентності та професіоналізму, виховання загальної і професійної культури [13, с. 736].

В умовах розвитку нових технологій виробництва й генерування знань, опрацювання інформації та символічної комунікації, в результаті

динамічних змін на ринку праці підвищуються вимоги до підготовки кваліфікованих фахівців у системі професійно-технічної освіти. Стандарт професійної освіти спрямований на забезпечення конкурентоспроможності, професійної мобільності, соціальної гарантії трудівника в умовах ринку праці [14, с. 62]. Випускники професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ) мають бути готовими до соціально-економічного життя, характерними рисами якого є самоорганізація, саморозвиток і творче мислення [9, с. 5]. Це стимулює також інноваційний вектор розвитку соціуму, в якому, за висловом В. Кременя, освіта має посідати провідне місце. Навчання має спонукати до самовідкриття, самоосвіти, самовдосконалення, у такий спосіб формуючи особистість, яка в свою чергу впливає на довкілля.

Сучасне суспільство висуває до професійної діяльності якісно нові вимоги, серед яких центральне місце належить здатності до постійного професійного й особистісного розвитку і вмінню приймати нестандартні рішення у відповідних виробничих ситуаціях. У зв'язку з цим актуалізується проблема підвищення якості професійно-технічної освіти та її спрямованості на розвиток фахової компетентності майбутніх робітників. Вирішення цієї проблеми потребує зорієнтованості професійної підготовки на професійно-особистісне становлення фахівця як своєрідну самоорганізацію особистісного освітньо-розвивального простору, вироблення індивідуального творчого стилю, виховання духовно-етичних рис особистості.

Як підкреслює В. Радкевич, забезпечення якості підготовки робітничих кадрів відповідно до пріоритетів державної соціально-економічної політики потребує комплексної модернізації системи професійно-технічної освіти, яка створить умови для інноваційного розвитку професійного навчання, підвищення в суспільстві престижності робітничих професій, а також зміни ставлення молоді до них [16]. Отже, системі професійно-технічної освіти відводиться важлива суспільна роль – підняти авторитет робітника, робітничої професії, активно захищати фахову гідність, привертати увагу держави до робітника як основного і безпосереднього творця матеріальних цінностей [14, с. 84-85]. Вирішення цих завдань потребує розроблення механізму відповідності професійної підготовки майбутніх фахівців до потреб ринку праці.

Ефективні підходи щодо її вдосконалення з урахуванням вимог технологічного розвитку сучасного виробництва викладені в Концепції державної цільової програми розвитку професійно-технічної освіти на

2011–2015 роки [8], спрямованої на модернізацію структурних і змістових аспектів професійно-технічної освіти як важливої підсистеми національної інноваційної системи й освітньої галузі, інтегрованої в економіку.

У період формування ринкових відносин в Україні на державному рівні перевага надавалася виробничій сфері. Аналіз же сучасного українського ринку праці, здійснений Н. Ничкало, засвідчує, що у структурі об'єктів Єдиного державного реєстру підприємств та організацій України за галузями економіки діяльності чільне місце посідають оптова й роздрібна торгівля та операції з нерухомістю та послуги [14, с. 125]. Тобто, за вимогами часу, над виробництвом стала переважати сфера послуг, яка динамічно продовжує розвиватися, створюючи нові робочі місця і додаткові надходження до бюджету. Так, у сучасній економіці розвинених країн частка послуг у ВВП перевищує 70 % і має тенденцію до подальшого збільшення. Через зростання послуг, як необхідних ресурсів суспільного розвитку, трансформується вся система суспільних і господарських відносин. Зважаючи на це, рівень розвитку сфери послуг вважається одним із основних чинників розвитку країни та важливим показником її соціально-економічного стану [18].

Як органічна складова відтворювальних процесів у народному господарстві сфера послуг впливає на людський чинник, якому належить вирішальна роль у здійсненні соціально-економічних перетворень, зумовлюючи суттєві зміни ролі людини як виробника й носія послуг. Екстерналізація сфери послуг в окрему галузь народного господарства зумовила необхідність виокремлення цього поняття в науці й практичній діяльності. У вузькому значенні «сфера обслуговування» – це частина економіки, яка включає всі види комерційних послуг. У широкому розумінні – це сектор економіки, у якому реалізується сервісна діяльність, яка охоплює велику групу галузей зі створення неречових благ для задоволення різноманітних суспільних потреб. Результати праці в цих галузях не набувають предметної форми, а розкриваються у вигляді корисного ефекту, невіддільного від самої діяльності [15].

У другій половині ХХ ст. сервіс у нашій країні пов'язували переважно з комплексом відповідних до вимог часу послуг, виконуваних кваліфікованими робітниками, які працюють на підприємствах надання послуг із продовження життя техніки або коштовних товарів відомих фірм [1, с. 5]. Виникнення і розвиток ринків послуг, посилення конкурентної боротьби за клієнтів надають новий, якісно інший, ніж раніше, сенс

діяльності підприємств, вимагають їх орієнтації не тільки на суспільні запити, але, передусім, на особисті потреби людини. Зростання значущості сфери послуг у розвитку сучасного суспільства зумовило потребу осмислення цього феномену на рівні концептуальних узагальнень і викликало необхідність розроблення теоретичних основ сервісології – нової науки синергійного типу (синергія від грец. *συνεργία synergos* – (syn) разом; (ergos) діючий, дія). Сутність синергійного феномену полягає в тому, що при взаємодії кількох чинників їх спільна дія суттєво переважає ефект дії кожного окремого компонента. Аналогічно – знання і зусилля кількох людей можуть організовуватися так, що вони взаємно посилюються.

Сервісологія розглядає діяльність у галузі послуг у науковому, суспільствознавчому й професійному ракурсах і асоціюється з актуальними викликами сучасного світопізнання [7]. Предметом її вивчення є організація, форми і методи індивідуального обслуговування людини, а об'єктом – людина з певними потребами, інтересами, ціннісними орієнтаціями, запитами, психологічною своєрідністю і життєвим стилем [3, с. 8]. Таким чином, сервіс позиціонується як особливий вид людської діяльності, спрямованої на задоволення потреб клієнта через надання йому послуг.

Під час обслуговування відбувається єднання виробника послуг із індивідуальним споживачем, що передбачає багатоваріантність форм послуги і безпосередньо обслуговування. Таким чином, сервіс, або обслуговування, є процесом, а не результатом чи продуктом діяльності. Передусім, це взаємодія того, хто надає послугу, і того, хто її отримує, яка трансформується у спільну діяльність із виробництва послуг.

У Законі України «Про захист прав споживачів» послуга визначається як «діяльність виконавця з надання (передачі) споживачеві певного визначеного договором матеріального чи нематеріального блага, що здійснюється за індивідуальним замовленням споживача для задоволення його особистих потреб» [4]. Аналіз основних положень сучасної сервісології свідчить, що послуги позицінуються через спілкування [17]. Оскільки у процесі обслуговування беруть участь той, хто пропонує послугу, та той, хто її потребує, то відповідно акт послуги наближається до комунікативного акту. Особливість спілкування при цьому полягає, насамперед, у необхідності осягнення сутності проблемної ситуації, з'ясування потреби клієнта та визначення шляхів її реалізації. У такий спосіб учасники акту обслуговування поєднують діяльність,

спілкування і взаєморозуміння, що дозволяє їм впливати один на одного у процесі досягнення угоди щодо якості послуги. Отже, послуги не надаються, а створюються у процесі спільної діяльності працівника сфери обслуговування і клієнта.

Професійна діяльність фахівця сфери обслуговування функціонально покликана впливати на поведінку споживача. Здатність до здійснення такого впливу належить до особливого виду професійно-комунікативної діяльності, мета якої полягає в полегшенні та прискоренні надання послуги через здійснення впливу на суб'єкт, його поведінку в процесі безпосереднього спілкування, взаємодії, співпраці, діалогу, співпереживання, узгодження. Вона детермінована рівнем сформованості вмінь знаходити конструктивні стратегії спілкування, усвідомлено проникати в культуру співрозмовника, не втрачаючи при цьому власної індивідуальності. Зважаючи на це, комунікативна культура фахівця є системотвірним елементом у комплексі взаємозалежних детермінант ефективності формування всіх підструктур його професійної діяльності.

У відповідь на вимоги, що постають перед європейською спільнотою (збереження демократичного відкритого суспільства, мультилінгвізм, мультикультура, нові вимоги ринку праці, розвиток комплексних організацій, економічні зміни та ін.), наприкінці 90-х рр. ХХ ст. Рада Європи визначила п'ять ключових компетенцій, необхідних молодим європейцям, які визначають адекватний прояв соціального життя людини в сучасному суспільстві через самореалізацію і особистісний розвиток, що сприяє суспільній інтеграції та працевлаштуванню. Одне з провідних місць у цьому переліку, поряд із політичними і соціальними, міжкультурними та пов'язаними зі зростанням інформатизації суспільства компетенціями, здатністю вчитися протягом життя як основою безперервного навчання в контексті особистого, професійного і соціального життя, посідають «компетенції, що стосуються володіння усною і письмовою комунікацією, які особливо важливі для роботи і соціального життя, з акцентом на тому, що тим людям, які не володіють ними, загрожує соціальна ізоляція» [17, с. 17–18]. На думку польського ученого Я. Зимнього, перелік ключових компетенцій, якими має володіти випускник навчального закладу, включає: планування, організацію і оцінювання власного навчання; ефективну комунікацію в різних ситуаціях; результативну взаємодію в групі; творче вирішення проблем; володіння комп'ютером і ІТ [22, с. 38]. Не важко помітити, що більшість із них є комунікативно валентними, адже і ефективна міжособистісна

взаємодія, і конструктивне спілкування, і опанування інформаційно-комунікаційними технологіями потребують певного рівня комунікативної культури. У Program «Kreator», MEN. Warszawa 1998 зазначається, що набуття ключових компетенцій має спрямовуватися не лише на виховання майбутнього споживача вільного ринку чи майбутнього «соціотехніка», який маніпулює іншою людиною, а передусім – на формування особистості, котра має духовний вимір.

Сучасні підприємства потребують кваліфікованого виробничого персоналу, здатного забезпечити повноцінну віддачу від високотехнологічного обладнання. Разом з відповідним обсягом і глибиною професійно орієнтованих знань, умінь і навичок роботодавці вимагають від фахівців таких особистісних якостей, як активність, енергійність, ініціативність, комунікабельність, здатність швидко переключатися на інші види діяльності, вміння налагоджувати міжособистісні, міжкультурні та суспільні взаємовідносини, підприємницькі навички, особливі діяльнісні вміння, які не зводяться до чисто предметних. Мова йде про знання й уміння, які відіграють ключову роль у житті людини. Їх називають «ключовими кваліфікаціями», тобто універсальними, що є «ключем» до ефективної діяльності за різними напрямками, швидкого засвоєння нових знань [10, с. 102]. До ключових кваліфікацій фахівців сфери обслуговування належатимуть найбільш значущі показники рівнів теоретичної, психологічної й технологічної готовності до здійснення обслуговування як ключового виду професійної діяльності.

У структурі ключових кваліфікацій майбутнього працівника сфери сервісу, запропонованій Н. Вінник, чільне місце посідає комунікативність – синтез якостей і здібностей спілкування, що дають людині можливість ефективно управляти собою в різних професійних ситуаціях [2, с. 153]. Комунікативність передбачає також володіння атракцією та перцепцією, вміння використовувати професійну термінологію, мати навички активного слухання.

Працівник сфери обслуговування має бути такою ж мірою кваліфікованим виробником послуги, якою й бути компетентним комунікатором, володіти навичками професійного спілкування, активного слухання, позитивно впливати на клієнта, конструктивно взаємодіяти з ним. Це означає, що комунікативна діяльність охоплює значну частину його робочого часу, а провідну роль у процесі якісного обслуговування відіграє комунікативна культура фахівця, яка забезпечує ступінь його

соціальної активності, суспільну значущість норм його поведінки, застосування відповідних засобів комунікативної діяльності.

Вважаємо формування комунікативної культури майбутніх фахівців сфери обслуговування одним із пріоритетним завдань їхньої професійної підготовки, вирішення якого сприятиме забезпеченню соціально прийняттого рівня міжособистісних стосунків у професійній сфері, підвищенню ефективності фахової діяльності працівників сфери послуг і загалом її удосконаленню в Україні й наближенню до європейських стандартів.

Список використаних джерел

1. Аванесова Г. А. Сервисная деятельность : Историческая и современная практика, предпринимательство, менеджмент: учеб. пособ. для студентов вузов / Г. А. Аванесова. – М. : Аспект Пресс, 2005. – 318 с.
2. Вінник Н. Проблематика концепцій ключових кваліфікацій і компетенцій у професійній освіті / Наталія Вінник// Соціальна психологія. – 2008. – № 1. – С. 149–157.
3. Гаврилова Н. П. Сервисология (Человек и его потребности) : учеб. пособие [Электронный ресурс] : для студентов направления подготовки бакалавров 100100.62 – Сервис всех форм обучения / Н. П. Гаврилова. – Электрон. дан. – Кемерово : ФГБОУ КузГТУ, 2011. – Режим доступа : library.kuzstu.ru/meto.php?n=90668.
4. Закон України «Про захист прав споживачів» (ст.1) м. Київ, 12 травня 1991 року N 1023-XII (Введено згідно із Законом 2005 року N 3161-IV від 01.12.2005).
5. Закон України «Про професійно-технічну освіту» (ст.3) м. Київ, 10 лютого 1998 року N 103/98-ВР [Електронний ресурс]. – Режим доступу : zakon.rada.gov.ua/laws/show/103/98-вр
6. Зимняя И. А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. / И. А. Зимняя. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
7. Концептуальные и методологические аспекты формирования сервисологии – науки синергийного типа / Т. Н. Ананьева, В. Э. Багдасарян, М. Н. Буткевич и др., рук. авт. кол. В. Э. Багдасарян. – М. : Собрание, 2008. – 247 с.
8. Концепція Державної цільової програми розвитку професійно-технічної освіти на 2011-2015 роки [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://osvita.ua/legislation/proftech/8836>.

9. Кремень В. Г. Освіта і суспільство в парадигмі синергетичного мислення / В. Г. Кремень // Педагогіка і психологія : вісник НАПН України. – 2012. – № 2(75). – С. 5–11.
10. Литвин А. В. Інформатизація професійно-технічних навчальних закладів будівельного профілю : монографія / Андрій Вікторович Литвин. – Львів : Компанія «Манускрипт», 2011. – 498 с.
11. Національна доктрина розвитку освіти : затверджено Указом Президента України від 17 квітня 2002 р., № 347/2002 // Освіта. – 2002. – № 26. – С. 2–4.
12. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта : міжнародний аспект / Н. Г. Ничкало // Матеріали Міжнар. наук. конф. «Творча особистість у системі неперервної професійної освіти» / за ред. С. О. Сисоєвої і О. Г. Романовського. – Харків : ХДПУ, 2000. – С. 54-80.
13. Ничкало Н. Г. Професійно-технічна освіта // Н. Г. Ничкало // Енциклопедія освіти / АПН України ; голов. ред. В. Г. Кремень ; [заст. голов. ред. : О. Я. Савченко, В. П. Андрущенко ; відп. наук. секр. С. О. Сисоєва]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 735-737.
14. Ничкало Н. Г. Трансформація професійно-технічної освіти України : монографія / Н. Г. Ничкало – К. : Педагогічна думка, 2008. – 200 с.
15. Осокина И. В. Методология и история изучения сервиса [Електронний ресурс] / И. В. Осокина. – Режим доступу : servicology.ru
16. Радкевич В. Принципи модернізації професійно-технічної освіти / Валентина Радкевич [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.tmpe.gb7.ru/docs/2/11radvtm.pdf>
17. Удальцова, М. В. Сервисология. Человек и его потребности : учеб. пособие / М. В. Удальцова, Л. К. Аверченко. – Новосибирск : Сибирское соглашение, 2002. – 204 с.
18. Юрій Ю. М. Роль та значення сфери послуг в економіці держави / Ю. М. Юрій [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://www.rusnauka.com/34_NIEK_2010/Economics/75523.doc.htm
19. Bell D. Notes of the Post-Industrial Society / D. Bell // The Public Interest. – 1967. – № 7. – P. 102–118.
20. Clark C. Conditions of Economic Progress / C. Clark. –[3-d ed.]. – L.: The Macmillan Co.; New York: St. Martin's press, 1957. – 236 p.
21. Fisher A.G. Primary, Secondary and Tertiary Production / A.G. Fisher // Economic Record. – June 1939. –P. 24–38.
22. Zimny J. Pedagogika katolicka drog№ w procesie wychowania / Jan Zimny // Pedagogika katolicka : czasopismo katedry pedagogiki katolickej KUL w Stalowej Woli. – 2012. – Nr 11 (2). – S. 34–44.

СОЦІАЛЬНА АКТИВНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК ФАКТОР ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Висвітлено основні засади формування соціально активної особистості як фактора розвитку професійної компетентності учня, наведені основні приклади моделювання навчально-виховного процесу з урахуванням індивідуального потенціалу особистості, що спрямований на підвищення соціально активної позиції.

Ключові слова: акмеологія, інноваційний педагогічний досвід, соціальна активність учня, професіоналізація, професійна компетентність.

Изложены основные принципы формирования социально активной личности как фактора развития профессиональной компетентности ученика, приведены основные примеры моделирования учебно-воспитательного процесса с учетом индивидуального потенциала личности, направленного на повышение социально активной позиции.

Ключевые слова: акмеология, инновационный педагогический опыт, социальная активность ученика, профессионализация, профессиональная компетентность.

The article outlines the basic principles of the formation of socially active personality as a factor in the development of professional competence of the student, are the main examples of modeling the educational process on the basis of individual capacity of the individual, focused on building socially active position.

Keywords: acmeology, innovative teaching experience, student social activity, professionalization, professional competence.

Сучасний освітній процес знаходиться на стадії постійного та безперервного реформування і модернізації як навчальної, так і виховної складової. Сьогодні низький рівень міжособистісної комунікації як в учнівських колективах, так і в інших соціальних колах, призводить до зміни систем моральних цінностей та принципів, недостатнього впровадження елементів творчого навчання, адаптованого до життя, – до кризи соціальної активності учнів. Тому вирішення проблеми підвищення рівня соціальної активності учнів як фактора професійної компетентності має стати визначною стратегією розвитку та основою модернізації професійної освіти. Цей процес також буде спрямований на отримання нової якості освіти у змінених соціально-економічних умовах.

В роботі міжшкільного навчально-виробничого комбінату є можливість поєднати соціально активний розвиток особистості з формуванням професійної компетентності. Сучасний процес професіоналізації є більш складним, бо повинен не лише допомагати впровадженню засвоєних теоретичних знань та практичних навичок, але й вмінню організувати діяльність колективу загалом, мобілізувати його

потенціал, щоб бути постійно в інформаційному просторі, розвивати загальні комунікативні здібності, виявляти лідерські якості, креативність – всі ті компоненти, що в подальшому і будуть формувати високу соціальну активність особистості.

Одним із головних чинників формування професійної компетентності виступає процес соціалізації та набуття певного рівня соціальної активності. Від того, наскільки цей рівень буде високим, залежить подальша успішність, реалізація та самовираження особистості у соціумі. Займаючи певну позицію в групі, учні отримують досвід впливу на людей, вдосконалюючи свої власні навички міжособистісного спілкування. Робота педагога має бути спрямована не лише на навчання та виховання особистості, а й формування гармонійного колективу, почуття індивідуальної та колективної відповідальності, доброзичливості, терпимості, толерантності. За таких умов учень без особливих труднощів зможе увійти у майбутній професійний колектив, здобути власний авторитет, впливати на хід ситуацій та швидко їх вирішувати. Аналізуючи досвід педагогів, які дійсно займаються формуванням соціально активного колективу, слід відзначити як ефективний метод проведення спеціальних психологічних тренінгів та налаштувань на подальшу рефлексію [5]. Але великий недолік тренінгової системи полягає в тому, що тренінги відбуваються здебільшого стихійно, без чітко продуманої стратегії. Саме тому відчувається потреба у проведенні більш нестандартних та нетрадиційних занять, запровадженні інноваційного педагогічного досвіду, який би не лише навчав якоїсь певної теми, але й розвивав відчуття соціальної значущості, яскраво вираженої громадянської позиції.

На заняттях профілю «Агент з організації туризму» в міжшкільному навчально-виробничому комбінаті використовуються такі форми, методи та прийоми, які спрямовані на підвищення соціальної активності: розробка і проведення нових екскурсійних маршрутів, проведення та аналіз соціологічних опитувань для виявлення туристичних уподобань та мотивації вибору турів, семінари, участь у вебінарах передових туристичних операторів, ділові ігри тощо. Окремим елементом методики викладання предмета слід відзначити метод проектів, завдяки якому учні отримують індивідуальні завдання для вирішення різноманітних туристичних проблем, що значною мірою не лише активізує їхню пізнавальну та творчу діяльність, а й створює умови для співробітництва та продуктивного спілкування. Великий інтерес викликають уроки-

конференції, які передбачають спілкування учнів, що працюють над розв'язанням проблемної ситуації. Школярі вчаться прислухатися до думок інших, не боятися висловлювати свою власну думку, бути впевненими, рішучими, самостійними. Саме завдяки таким прийомам спочатку формується пізнавальна активність, яка згодом трансформується у загальну соціальну активність та стимулює до подальшого професійного зростання.

Завдяки впливу цього інноваційного педагогічного досвіду, не лише розкривається внутрішній потенціал учнів і підвищується їхня роль у соціумі, а й зростає рівень майбутньої професійної компетентності. Таким чином формуються висококваліфіковані та конкурентоспроможні робітники, здатні ставити та вирішувати нестандартні завдання, привносити нову якість у суспільне та виробниче життя, котрі були й будуть потрібні завжди, тим більше в сучасних умовах переходу України до ринкових відносин, структурної перебудови економіки [4]. У сучасних реаліях формується нове бачення професійної компетентності, що виявляється не тільки у володінні певними знаннями, а й у можливості їх гнучкого застосування, що значною мірою залежить від творчих та практичних умінь і навичок.

Для підняття рівня соціальної активності педагог має перед собою ставити такі завдання [5]: стимулювати прагнення учнів до самостійності, особистої свободи та незалежності поглядів; формувати в учнів упевненість у своїх силах, віру у свою здатність вирішити ті чи інші завдання; не допускати конформного мислення; обов'язково використовувати завдання «відкритого типу», які передбачають їх альтернативні вирішення, підвищують гнучкість та оригінальність мислення; використовувати колективні творчі вправи, які зможуть розкрити креативний потенціал учнів як прояв позитивної поведінки, що завжди та заохочується суспільством; спиратися на позитивні емоції, оскільки негативні пригнічують прояви креативності та роль особистості в колективі; сприяти розвитку позитивної самооцінки, почуття власної гідності та самоповаги учня; розвивати комунікативні вміння налагоджувати ділові контакти, ефективно підбирати ділових партнерів, вести переговори, домовлятися, прогнозувати подальшу співпрацю.

У системі понять акмеології компетентність може виступати якістю особистості, яка стала суб'єктом професійної діяльності на засадах високого рівня соціалізації в суспільстві, що дозволяє вільно та легко орієнтуватися у надскладних умовах, наводити нові якісні аргументи,

діяти чітко та виважено [1]. Якщо більш детально проаналізувати суб'єкта діяльності в акмеології, слід сказати, що на його основі вона розкриває усі грані самовираження в професії, що є умовою творчості, соціальної ефективності діяльності працівників абсолютно різних професій.

На рівні освітньої політики необхідно впроваджувати такі заходи для підвищення рівня соціальної активності членів учнівських колективів [2, с. 3]: усвідомлення норм та цінностей етики, відповідальності, переведення їх у площину практичної діяльності; розвиток духовного потенціалу особистості, що передбачає визнання безумовної цінності кожної людини, її права на саморозвиток та самореалізацію; впровадження норм міжособистісної та міжкультурної комунікації на засадах принципів полікультурності та толерантності тощо.

Таким чином, процес соціалізації та вияв соціально активної позиції є визначальним фактором набуття професійної компетентності, підготовки кваліфікованого робітника відповідного рівня і профілю, конкурентоспроможного на ринку праці, що вільно володіє своєю професією, орієнтований в суміжних сферах діяльності, може ефективно працювати на рівні світових стандартів, готовий до постійного професійного вдосконалення, є соціально та професійно мобільним.

Список використаних джерел

1. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. – 752 с
2. Пов'якель Н.І. Професіогенез саморегуляції мислення практичного психолога : монографія. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2003. – 295 с.
3. Соціологія : підручник / Н. П. Осипова, В. Д. Воднік, Г. П. Клімова та ін. ; За ред. Н. П. Осипової. – К. : Юрінком Інтер, 2003. – 336 с.
4. Ткач Р.В. Психологічні особливості творчої активності особистості. – Запоріжжя: ЗДІА, 1999. – 224 с.
5. Тожибоева Х. Педагогические основы развития социально-активной личности / Х. Тожибоева // Теория и практика образования в современном мире : материалы II междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, ноябрь 2012 г.). – СПб. : Реноме, 2012. – С. 26–28.

ЕСТЕТИЧНИЙ СВІТ ПЕДАГОГА

Розкрито суть поняття «естетика педагога», яке виникло на межі кількох наук – психології, педагогіки, фізіології, етики. Сутність естетики педагога становить відношення вчителя до перспективи розвитку дитини, а практичний підхід до практичного життя школи – орієнтація на естетичні цінності. В теорії естетичного педагога виділяється такі функції: культурологічна, регулятивна, розвивальна, гедоністична.

Ключові слова: досконалий педагог, естетичний педагог, естетика педагога.

Раскрыто сущность понятия «эстетика педагога», которое возникло на стыке нескольких наук – психологии, педагогики, физиологии, этики. Сущность эстетики педагога представляет отношение учителя к перспективе развития ребенка, а практический подход к практической жизни школы – ориентация на эстетические ценности. В теории эстетического педагога выделяются такие функции: культурологическая, регулятивная, развивающая, гедонистическая.

Ключевые слова: совершенный педагог, эстетический педагог, эстетика педагога.

In the article the concept of «aesthetic of a teacher», which appeared on the verge of several sciences – psychology, pedagogy, physiology, ethics is revealed. The essence of the aesthetic attitude of a teacher is the teacher's attitude to a child development perspectives and practical approach to the practical life of a school – focus on aesthetic values. In the theory of an aesthetic teacher there are allocated the following functions: cultural, regulatory, developmental, hedonistic.

Keywords: a perfect teacher, an aesthetic teacher, aesthetics of a teacher.

Беручи до уваги специфічну ментальність українського народу, пропоную ідею, засновану на гуманізмі, правді, красі.

Питань сьогодні можна поставити безліч. Та серед численних питань сьогодні найголовніше – який шлях розвитку обирає Україна, тобто – чи можлива краса серед ворожнечі?

Вивчаючи теоретичну модель погляду на педагогічну діяльність виходжу з того, що спілкування в навчальному закладі не може обійтися без чуттєво-прекрасних чинників і слід добиватися розвитку таких рис характеру педагогові, які б забезпечували якісно високий рівень його справи. Базовими поняттями для мене слугували такі: «досконалий педагог», «естетичний педагог», «естетика педагога».

На моє переконання, до досконалого педагога можна віднести того, хто виявив тенденцію до естетичного розвитку, хто свідомо організовує свою діяльність з урахуванням гармонійного поєднання моральних, фізичних і естетичних координат, що перетинаються на так званій площині людяності. Що стосується естетичного педагога, то це – досконалий педагог, особистість широкого культурного діапазону, здатна

утвердити в умах і серцях учнів суспільну цінність навчальної дисципліни, її приховану сутність через своє власне естетичне «Я» [2, 8].

Осмисливши названі поняття, висловлені у «згорнутому вигляді», перейдемо до постановки питання «естетики педагога». Пунктирно помітимо лише два поняття: сутність естетики педагога та функції естетики педагога.

Сутність естетики педагога становить відношення вчителя до перспективи розвитку дитини, а практичний підхід до практичного життя школи – орієнтація на естетичні цінності. Естетика педагога – це вічна субстанція і постійно мінливий феномен. Вона суворо відтворює і те, що повинно бути. Естетика педагога і загальна естетика відносяться одна до одної як частина до цілого. Професійна естетика більш повно відображає стан естетичних поглядів і почуттів, які зріють і взаємодіють у конкретній педагогічній діяльності [1, 5].

Естетика педагога – відносно самостійний розділ естетичної науки, що виник на межі кількох наук – психології, педагогіки, фізіології, етики, конкретних методик і ця структура вказує на її дизайнерський характер. Вона визначає функції, завдання, методи верифікації діяльності педагога з естетичного розвитку, вивчає панораму естетичної діяльності, досліджує специфіку естетики педагогічного спілкування. Частина сутнісних вимог педагогічної естетики адресується від імені суспільства педагогові, а частина від імені вчителя суспільству, учневі, батькам. Естетика педагога є відображенням естетичних відносин викладача і студента, вчителя і учня. Вони відображаються один в одному, але ці взаємні відображення не заважають зберігати їм свою самотність. Закони краси єдині для всіх і їх функціональність обумовлена чуттєвим відношенням до явищ повсякденного буття. Разом з тим в законах краси відображаються не почуття окремої людини, а властивості усієї матерії, у тому числі і окремої людини. Відтак ці закони мають об'єктивний естетичний зміст і стають мистецтвом у пошуках істини. Гармонія, скажімо, як елемент краси виражає властиві природі рівномірність, узгодженість сторін окремих предметів і явищ, специфічну єдність в різноманітності. Дещо подібне зустрічається і в побуті школи. Чи не тому саме повсякдення і дає нам право порушувати проблему педагогічної естетики? Бо ж у вищій і середній школі відносять естетичні властивості педагога до вторинних, додаткових, своєрідних «доважків» навчально-виховного процесу [4, 5].

Естетика педагога як наука, виникає як об'єктивна необхідність корегувати діяльність вчителя в рамках естетики. Отже, педагогічна

естетика закріплює такі умови, без яких відсутні краса, майстерність педагогічної праці.

Естетика педагога виходить з того, що:

- естетичне відношення існує об'єктивно як система зв'язків конкретного педагога з конкретним об'єктом, а через нього – з усім суспільством;
- зміст естетики педагога детермінується властивостями, зв'язками існуючих об'єктів дійсності, продуктів людської праці (наука, мистецтво), які є суб'єктами педагогічної діяльності не лише у формі змісту, але й у формі людської чуттєвості, практики;
- у спілкуванні педагог–учень естетичне виникає лише в результаті пізнавальних процедур, що фіксують розвиток дитини, деякі особливі моменти функціонізованого знання, що мають соціально-історичний характер і є відображенням об'єктивного світу.

Як і будь-яка наука має свої чітко визначені функції, так їх має і пропоноване нами положення «естетика педагога». У повсякденній діяльності ми, переважно, обмежуємося навчальною функцією. Це означає, що ми вимагаємо лише репродуктивного мислення, яке обмежує волю, характер, самостійну діяльність. Таку функцію може виконати недостатньо підготовлений педагог, людина з невисокою внутрішньою культурою, заземлених моральних вчинків. Це небезпечна людина для школи, бо функції автентичного педагога починаються з творця і закінчуються реципієнтом. В теорії естетичного педагога ми виділяємо такі функції: культурологічну, регулятивну і гедоністичну.

Культурологічна функція. Педагог створює цінності, які народжуються у творчій діяльності. Вчитель і учні, таким же чином як актор і публіка, – це два крила користувачів і створювачів культурних цінностей, поєднаних чуттєвим нервом – красою. А це означає, що вивчення почуттєвої сфери у процесі міжособистісних стосунків має велике значення у справі розвитку культури почуттів. У цьому аспекті педагогічна праця – невід'ємна частина культури народу, з якою треба пов'язувати радикальне рішення соціально-економічних проблем держави. Ось чому проблема естетичного педагога – це вічна проблема, що поєднує духовний і матеріальний початок [8, 10].

Регулятивна функція – це «привласнення» учнями естетичних пріоритетів суспільства, регламентація відношення до різних проявів краси, координація естетичних явищ. Через те у кожного народу створюється своєрідний моральний, естетичний портрет людини, котрий

виставляється педагогом як еталон. Та ідеали нерідко виявляються ідолами, і через те у справі естетики педагога слід уникати слова «естетичне виховання», ми пристаємо до терміну «естетичний розвиток». Силowym полюсом, що забезпечує регулювання естетичного освоєння навколишнього світу, – є кращі традиції українського народу. При цьому слід мати на увазі, що перехід суспільної свідомості в світоглядно-естетичну не проходить автоматично. Його й повинен здійснювати естетичний педагог [6, 7].

Розвивальна функція – органічна функція естетики і специфічна функція естетики педагога. Розвиток людини за допомогою краси – явище унікальне, цілком особливе. Натомість, саме виховний розвиток красою є сферою професійних знань і, водночас, входить в коло найширших теоретичних питань естетики [2].

Розвивальну функцію естетики педагога слід розглядати в сукупності з іншими, спрямованими на всебічний розвиток. Навколо означеної функції групуються усі інші, коли йдеться про прогнозування діяльності тих, хто навчається, про можливості їх удосконалення.

Сьогодні стоїть питання матеріальних потреб. Але ж матеріальні потреби автономно не вирішують проблеми людської духовності, вони можуть завести на такі манівці, де втратити не те що душу, а й саму людську подобу легше, ніж зберегти. Ще Ф. Достоевський писав про те, що перетворити камінь на хліби – ось велика думка. Дуже велика, але не головна, а другорядна, а лише у даний момент велика: наїється людина і не згадає, і навпаки скаже: «Ну ось я наївся, а тепер що робити?»

Ідея духовності веде до хлібів. Ось через те Україні потрібен не просто Спеціаліст, а Людина. Треба, щоб два начала культурного прогресу йшли поруч. Але Людина повинна йти попереду. Такого потрібно домагатися. Одна з причин – мистецтво в школі викладається такими ж методами, як і математика. Тобто вчитель подає художній твір, виходячи з готової моделі. Тут усе – і аналітичне розчеплення дійсності, і заміна її ідеальною дійсністю, тільки не цілісне розуміння явища, неповторної індивідуалізації образу і образної системи. Такий підхід, що називається науковим, торкається «вічних питань» – добра і зла, красивого та потворного, життя і смерті. Все це – геніальний засіб зіпсувати розвиток духовності. А естетика педагога вимагає і від предметів природничо-наукового циклу торкатися чуттєво-емоційної сфери. Наукова істина як і життєвий ідеал, повинна бути засвоєною не лише як виключно правильна, але як і найцікавіша, приваблива і витончена. Естетичне робить поворот

особистості у глибини своєї свідомості й підсвідомості, чим розвиває певну систему потреб, в рамках якої кожен прагне досягти своїх особистих цілей, в результаті все ж виробляє такі цінності, без яких не можуть обійтись інші [9, 10].

Гедоністична функція. Наші дослідження показали, що лише на незначній частині уроків (біля 5 %) діти занурюються у почуття радості, особливого задоволення, в атмосферу святковості. Навчання – копітка праця. І як будь-які людські зусилля цей процес вимагає проявити волю, настирливість, у певні моменти переламати себе. Через те наші претензії на учнівський труд, що несе задоволення, безпідставні. Задоволення на уроці – рідкісні, але необхідні хвилини шкільного життя [7].

Магічне це слово «здивування». Йому в історії філософії відводилось значне місце. Вже Аристотель вважав, що почуття здивування є збудником пізнання. Здивування змушує людей філософствувати, до того ж, спочатку вони дивувалися тому, що безпосередньо викликало здивування, а потім вони ставили питання більш значні. Про взаємозв'язок і причинну обумовленість пізнання і естетичних моментів у пізнанні писали також Декарт, Кант та інші філософи. Коли можна було б одним реченням сформулювати функціональні особливості діяльності педагога, можна сказати так: це за допомогою естетичних засобів треба пробуджувати у дітей бажання свободи, вчити їх захищати в людині людину. Звідси й випливають усі вимоги до особистості педагога, естетичної спрямованості його діяльності. Можна бути певним, що гедоністична функція педагогічної діяльності і надає їй актуальності й значущості [6, 7].

Людство дійшло до тієї межі, коли вже треба озирнутись, подивитись на себе в свічадо історії і замислитись: що там, на горизонті? І пам'ятати: «Або ХХІ століття буде віком гуманітарних наук, або його зовсім не буде» – про що справедливо попередив французький етнолог і філософ Клод Леві-Строс задовго до Чорнобиля, Афганістану, Югославії...

Список використаних джерел

1. Кремень В. Г. Енергія інтелекту / Василь Кремень // Освіта. – 2011. – 9-16 берез. (№14). – С. 4–5.
2. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії: навч. посіб. для вчителів, асп., студ. середніх та вищ. навч. закл. / Зязюн І. А., Сагач Г.М. – К.: Укр.-фінський ін-т менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.

3. Зязюн І. А. Виховання естетичного сприймання : матеріали на допомогу лектору / І. А. Зязюн, А. С. Канарський. – К.: Знання, 1968. – 52 с.
4. Зязюн І. А. Естетична регуляція ціннісної свідомості / І. А. Зязюн // Професійно-художня освіта України : зб. наук. пр./ [редкол.: І. А. Зязюн, В. О. Радкевич, Р. Т. Шмагало та ін.]. – Київ; Черкаси, 2005. – Вип. 3. – С. 3-15.
5. Зязюн І. А. Естетичний досвід особи. Формування та сфери вияву / Іван Андрійович Зязюн. – К.: Вища шк., 1976. – 172 с.
6. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: психол. очерк: кн. для учителя / Л. С. Выготский. – М: Просвещение, 1991. – 93 с.
7. Джола Д.М. Теорія і методика естетичного виховання школярів: навч.-метод. посіб. / Д.М. Джола, А.Б. Щербо – К.: ІЗМН, 1998. – 392 с.
8. Отич О. М. Естетичний сенс індивідуальності / Олена Отич // Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент : зб. наук. пр. / Мистецький ін-т художнього моделювання та дизайну одягу ім. Сальвадора Далі. – К., 2008. – Вип. 3. – С. 40–52.
9. Отич О. М. Мистецтво у розвитку індивідуальності педагога: іст. і методол. аспекти : монографія / [за наук. ред. І. А. Зязюна] ; Олена Отич. – Чернівці : Зелена Буковина, 2008. – 440 с.
10. Отич О. М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання : теоретичний і методичний аспекти : монографія / [за наук. ред. І. А. Зязюна] ; Олена Отич. – Чернівці : Зелена Буковина, 2009. – 752 с.
11. Педагогічна майстерність: підруч. для студ. вищ. пед. навч. закл. / [І.А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.]; за ред. І.А. Зязюна. – [3-тє вид., допов. і пререроб.]. – К.: СПД Богданова А.М., 2008. – 376 с.
12. Педагогічна майстерність: хрестоматія: навч. посіб. для студ. вищ. пед. навч. закл. / [упоряд.: І.А. Зязюн, Н.Г. Базилевич, Т.Г. Дмитренко та ін.; за ред. І.А. Зязюна]. – К.: Вища шк., 2006. – 606 с.

РОЗДІЛ V

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОФЕСІЙНОМУ РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Віталій Бойчук

РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Розглянуто проблема необхідності ґрунтовної художньо-графічної підготовки майбутніх учителів технологій. Досліджується історичний досвід використання мистецтва у розвитку педагогічної майстерності вчителя. Окреслюються нові підходи щодо фахової підготовки майбутнього вчителя технологій. Подано результати експериментальної перевірки застосування засобів інформаційно-комунікаційних технологій у підготовці майбутнього вчителя технологій у ході науково-дослідної роботи.

Ключові слова: художньо-графічна підготовка, мистецтво, вчитель технології, інформаційно-комунікаційні технології.

Рассматриваются проблемы необходимости основательной художественно-графической подготовки будущего учителя технологий. Исследуется исторический опыт использования искусства в развитии педагогического мастерства учителя. Очерчиваются новые подходы к профессиональной подготовке будущего учителя технологий. Представлены результаты экспериментальной проверки использования информационно-коммуникационных технологий в подготовке будущего учителя технологий в ходе научно-исследовательской работы.

Ключевые слова: художественно-графическая подготовка, искусство, учитель технологий, информационно-коммуникационные технологии.

The article deals with the necessity of the well-grounded art-graphic training of a future teacher of technology. The historical experience of the art usage in the development of the pedagogical skill of the teacher is examined. The new approaches to the training of a future technology teacher are described. There are the results of the experimental verification of the Information and Communications Technology usage in the training of a future technology teacher in the course of the scientific and research work.

Keywords: art-graphic training, art, a teacher of technology, Information and Communications Technology

Пріоритетним завданням сучасної освіти є підготовка нового покоління працівників, які відзначаються не лише високою професійною компетентністю, а й сформованим методологічним мисленням, розвиненою загальною та професійною культурою, творчим підходом до справи навчання і виховання майбутніх фахівців. Завтрашній день України буде багато в чому визначатися рівнем освіти і професійної підготовки

сучасного молодого покоління, його світоглядною позицією, бажанням і вмінням брати активну участь у відродженні України.

Учитель – центральна фігура суспільних перетворень. Від його образу, соціальної позиції, ціннісно-цільових установок залежать результати професійної спроможності кожної людини [5, с. 117]. «Унікальність педагогічної професії полягає ще й у тому, що, створюючи умови для стимулювання активності своїх вихованців, продумуючи й аналізуючи комплекс різнорідних завдань, педагог творчо актуалізується, використовуючи власні творчі ресурси» [4, с. 500].

В умовах глобальних процесів, бурхливого інформаційно-технологічного розвитку, пошуку прогностичних підходів до здійснення суспільного поступу, стверджує Н. Ничкало, будь-яка людина, будь-який фахівець, позбавлений радості пізнання мистецтва, не може ефективно самореалізуватися й досягти істинного людського щастя.

Сучасний розвиток суспільства, глобальні соціальні, технологічні та інформаційні зміни вимагають нових підходів у підготовці фахівців усіх рівнів та сфер діяльності людини. Для підвищення якості освіти необхідно забезпечити суспільство професійно компетентними кадрами. У зв'язку з цим перед педагогічною наукою постає багато проблем, пов'язаних із професійною підготовкою фахівців вищої кваліфікації, здатних до самостійної, високоефективної, творчої діяльності [2, с. 164].

На особливу роль мистецтва, художньої творчості в естетичному, моральному та трудовому вихованні молоді, формуванні творчої особистості вказують у своїх працях психологи і педагоги-дослідники, серед яких А. Аронов, І. Бех, Б. Брилін, Г. Васянович, І. Зязюн, М. Каган, О. Коберник, В. Мазепа, О. Мелік-Пашаєв, Л. Масол, Н. Ничкало, Л. Новак, Л. Оршанський, О. Отич, В. Радкевич, О. Рудницька, Г. Тарасенко, Я. Твердохлібова, О. Тищенко та інші. Проте в наявних працях не розкрито в повному обсязі роль учителя технологій у розвитку творчого мислення школярів і їхніх художньо-творчих здібностей. І хоча процес його підготовки досліджувався багатьма науковцями, серед яких Г. Альтшуллер, Р. Гуревич, Й. Гушелей, О. Коберник, М. Корець, В. Мадзігон, В. Моляко, Є. Мілерян, В. Сидоренко, В. Стешенко, Г. Терещук, Д. Тхоржевський, О. Щербак та інші, в їхніх працях розглядаються переважно питання технічної творчості майбутнього вчителя, його техніко-конструкторська діяльність, проведення занять. Наявні публікації про роль графіки як предмета пізнання та художньо-творчої діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів стосуються, в

основному, підготовки майбутнього педагога-художника, а про роль художньо-графічної підготовки майбутнього вчителя технологій замовчується, лише в ґрунтовному докторському дослідженні Л. Оршанського [8] розкрито роль художньо-трудоваї підготовки у підготовці майбутнього вчителя трудового навчання.

Мета цієї публікації – показати необхідність художньо-графічної підготовки майбутнього вчителя технологій у системі сучасної вітчизняної освіти, дослідження сутності творчої діяльності, художньо-графічної підготовки та визначення їх ролі в професійному становленні та художньо-творчої діяльності майбутніх учителів технологій в умовах постіндустріального суспільства.

Усі ці обставини вимагають обґрунтованого вдосконалення професійної підготовки вчителя технологій, розвитку та формування його художньо-графічних умінь і навичок.

Проблема впливової сили мистецтва на людину не є чимось принципово новим для науки: про неї висловлювалися відомі мислителі минулого, вона неодноразово ставилася самим життям, її значущість підкріплювалася встановленими наукою фактами. Однак процеси швидких соціальних змін, що відбуваються нині у світі і нашій країні, зумовлюють нас по-новому оцінювати питання про соціальну ефективність мистецтва [3, с. 20].

О. Отич наголошує, що аналіз історичного досвіду використання мистецтва в розвитку педагогічної майстерності, творчості й педагогічного мистецтва вчителя дозволяє стверджувати те, що викладання мистецьких дисциплін упродовж усієї історії розвитку педагогічної освіти було невід’ємним компонентом змісту його загальнопедагогічної підготовки й підпорядковувалося меті формування його педагогічної майстерності.

Починаючи від К. Ушинського, який наголошував на необхідності навчання майбутніх педагогів педагогічній рисовці, співу й виразному читанню і, особливо у 20–30-ті рр. ХХ ст, коли мистецькі дисципліни, введені до змісту загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів, зумовили небувалий сплеск педагогічної творчості й появу плеяди видатних творчих індивідуальностей, які залишили яскравий слід у педагогічній теорії і практиці (Макаренко, Мамонтов, Шацький, Фортунатов та ін.)

У 1918 р. на Раді діячів з підготовки викладацького складу було обговорено питання про введення обов’язкової мистецької освіти в

учительських інститутах і викладання на всіх факультетах малювання, креслення, ліплення та музики. Завдання впровадження мистецтва до процесу професійної педагогічної підготовки вбачалися керівниками освіти у розвитку у студентів художньо-загальноосвітньої компетентності та формуванні в них педагогічної і методичної майстерності.

Обґрунтовуючи необхідність впровадження мистецьких дисциплін до змісту загальнопедагогічної підготовки майбутніх вчителів, М. Євсєєв пояснював це тим, що малювання сприяє розвитку в них спостережливості, вміння інтенсивно напружувати увагу, ілюструвати теоретичний матеріал, відчувати форму і кольори, активно сприймати інформацію [9, с. 37].

Опираючись на наукові праці О. Коберника можна стверджувати, що трудова підготовка в сучасній загальноосвітній школі має бути гнучкою і пристосованою до технічних, економічних, соціальних потреб суспільства, спрямованою на те, щоб допомогти випускникам середніх закладів у професійному самовизначенні, оволодінні методами творчої діяльності в умовах ринкової економіки, де на зміну фактично ремісничому, тренувальному трудовому навчанню має прийти процес формування та розвитку творчої ініціативи, творчого пошуку. Трудова діяльність учнів має бути наповнена інтелектуальним змістом, уроки трудового навчання та технології створюватимуть реальні умови для реалізації індивідуальних можливостей особистості кожного учня.

Традиційна предметно-операційна система, за якою складалися програми з трудового навчання та розроблена на її основі методика, вичерпали свої можливості в нових умовах реформування загальноосвітньої школи. Стає цілком очевидною невідповідність між традиційною методикою трудового навчання і потребами суспільного розвитку [7, с. 615].

Нами було проведено порівняльний аналіз навчальних планів та програм з підготовки вчителя технологій до організації художньо-графічної діяльності школярів. Дослідження показало, що в окремих навчальних планах за кваліфікацією фахівця вчитель технологій і креслення освітньо-кваліфікаційних рівнів бакалавр, спеціаліст, магістр в циклах підготовки відсутні предмети, опановуючи які студенти змогли б отримати художньо-графічну підготовку. Винятком є навчальні плани, за якими навчаються студенти за спеціалізацією «Основи дизайну», і навіть у них дисципліни художнього спрямування представлені у циклі дисциплін

за вибором студента. Виникає питання, як зможе фахівець, який не оволодів знаннями, і у якого не сформовані художньо-графічні вміння і навички, наприклад, пояснити учневі у процесі розробки виробу за проектною технологією, як намалювати клаузуру майбутнього виробу або донести значення кольору в ергономічному вдосконаленні виробництва.

Трудова підготовка в 10–11 класах загальноосвітньої школи представлена предметом «Технології». Зміст цього предмета розроблений на рівні стандарту, який побудовано на основних положеннях проектної технології. Маємо два досконаліх підручника, розроблених групою авторів під керівництвом професора О. Коберника, затверджених і рекомендованих Міністерством освіти і науки України в 2010–2011рр., зміст яких переконливо доводить обов'язковість художньо-графічної підготовки майбутнього вчителя технологій.

Розвиток індустріального суспільства вимагає від фахівців високого рівня технічного мислення, тоді як художнім та естетичним аспектам їхньої діяльності уваги приділялося недостатньо. Відомо, що в сучасних умовах освіта вчителя технологій переважно зосереджена на педагогічно-індустріальній, інноваційній, інформаційній та частково естетичній підготовках, хоча роль естетичної підготовки фахівців, зокрема художньо-графічної, у підготовці вчителя технологій досліджена мало.

Усе це вимагає нових підходів до методики трудового навчання, яка має на меті забезпечити підготовку учнів до трудової діяльності в різних сферах виробництва та домашньому господарстві, дати учням загальні відомості про основи виробництва, сучасну техніку, технології, процеси управління, основні групи професій та вимоги професій до людини; залучити учнів до творчо-інтелектуальних і технологічних робіт; сформувати навички розв'язання творчих практичних завдань [6, с. 5].

Як свідчать результати наших досліджень під керівництвом Н. Ничкало, переважна більшість студентів, що здобувають кваліфікацію вчителя технологій, мають здатності до художньої та педагогічної діяльності і якісне педагогічне управління процесом їхньої навчальної діяльності в поєднанні з художньо-пізнавальною творчою діяльністю має бути забезпечене доцільною за змістом методикою художнього навчання основ мистецтва графіки. З власного досвіду можна сказати, що заняття майбутніх вчителів технологій в художній студії і мистецьких гуртках навчального закладу значно підвищує пізнавальну, гносеологічну, виражальну та гедоністичну спрямованість індивіда, що позитивно

впливає на розвиток ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя технологій у процесі його професійно-педагогічної підготовки.

У діяльності вищої школи України використовуються як традиційні форми, методи, засоби художньої творчості студентів, так і здійснюється пошук нових, характерних для сучасних соціально-економічних умов розбудови незалежної самостійної держави, покликаних до життя проблемами національно-культурного, духовного відродження суспільства. Прерогативою часу стало впровадження нових підходів до підготовки вчителя технологій.

Р. Гуревич та М. Кадемія стверджують, що розвиток комп'ютерних технологій, особливо Інтернет-технологій, використання їх у всіх галузях економіки дало стрімкий імпульс розвитку всього людства. Відповідно це має місце і в освіті. Нині немає навчального закладу, в якому не використовуються комп'ютери, інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) та Інтернет. Педагоги все частіше використовують нові технічні досягнення в освітній діяльності [1, с. 6].

Грунтуючись на цій ідеї, ми розробили та експериментально перевірили в процесі науково-дослідної роботи застосування засобів ІКТ у підготовці майбутнього вчителя технологій, що виявилось педагогічно ефективним. Проведені нами експерименти засвідчили, що доцільно в процесі художньо-графічної підготовки майбутнього вчителя технологій залучати ІКТ для творчого опанування студентами графічного мистецтва, формування розуміння психологічних основ зорового сприйняття, композиційного, графічного та образного мислення. Наведемо такий приклад. Нами були розроблені методичні рекомендації, що містили завдання з практичного кольорознавства, котрі виконувалися студентами у програмі CorelDRAW.

Практичне оволодіння основами кольорознавства за допомогою ІКТ значно прискорило опанування студентами просторовими властивостями кольору в середовищі, вони одержали практичні навички з підбору потрібного колориту та свідомого використання його в організації кольорового середовища. Зауважимо, що традиційна форма навчання кольорознавства потребувала б придбання фарб або дороговартісних кольорових розкладок тощо. Альтернативним було використання палітри кольорів та можливостей програми CorelDRAW. Оволодіння комп'ютерними технологіями є ґрунтовною частиною методичної системи навчання в процесі художньо-графічної підготовки студентів. Саме ці аспекти і формують проблему художньо-графічної підготовки майбутніх

учителів технологій і є базою для розвитку здатності особистості до професійної діяльності, дозволяє студенту професійно використовувати опановані комп'ютерні технології в педагогічній та художньо-творчій діяльності.

О. Плутук у статті «Зміст підготовки майбутнього вчителя трудового навчання до організації проектно–художньої творчості учнів основної школи» говорить про професійну підготовку майбутнього вчителя технологій з урахуванням специфіки діяльності педагога щодо організації, керівництва, контролю та координації означеного виду творчості, та акцентує увагу на тому, що метою впровадження Державного стандарту до змісту освітньої галузі «Технології» є забезпечення ефективності творчого розвитку особистості учнів у трудовій діяльності шляхом широкого залучення їх до цілісного процесу проектування виробів і послуг, від їх творчого задуму – до втілення його у високохудожній формі.

Актуальною бачимо проблему художньо-графічної підготовки майбутнього вчителя технологій, набуття ним навичок малювання та відповідної мистецької підготовки: адже мистецтво виховання, як і мистецтво загалом, – зазначав К. Ушинський, – завжди «прагне до ідеалу, якого вічно намагається досягти і який цілком ніколи недосяжний: до ідеалу довершеної людини» [10].

Високо оцінюючи педагогічний ефект мистецько-педагогічної підготовки майбутніх вчителів у 20–30 рр. ХХ ст., Б. Лихачов у навчальному посібнику з педагогіки доводить необхідність повернення до цього цінного, але втраченого, «педагогічного досвіду практичного людинознавства», оскільки «чим глибше педагог будь-якої спеціальності зануриться до світу мистецтва та мистецтвознавства, тим ближче стане він до пізнання своїх учнів та оволодіння педагогічною майстерністю» [9, с. 39].

Підготовка фахівця, здатного до продуктивної педагогічної і художньої діяльності, має стати одним із пріоритетних завдань сучасної технологічної освіти. Необхідним компонентом професійної діяльності вчителя технологій і ефективною передумовою успішного розв'язання ситуацій, що виявляються у процесі естетичного ставлення до художніх цінностей, їх сприймання, осмислення та інтерпретації у системі навчально-виховної роботи в школі, є розвинуті творчі здібності.

Список використаних джерел

1. Гуревич Р.С., Кадемія М.Ю. Проектна діяльність в підготовці майбутніх педагогів / Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // зб.

- наук. праць – Вип. 34 / редкол.: І.А.Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2013. – 503 с.
2. Жеревчук І.М. Творча активність як компонент фахової підготовки майбутнього вчителя музики / Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей: зб. матеріалів VI мистецько-педагогічних читань пам'яті професора О.П. Рудницької. – Чернівці: Зелена Буковина, 2010 – 348 с.
 3. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії: навч. посіб. для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навчальних закладів. – К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
 4. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії: монографія / І. А. Зязюн. – Київ-Черкаси: В-во ЧНУ, 2008. – 605 с.
 5. Зязюн І.А. Ціннісні пріоритети підготовки вчителя / Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей: зб. матеріалів X мистецько-педагогічних читань пам'яті професора О.П. Рудницької / [голов. ред.: І. А. Зязюн]. Вип.. 4 (8) – Чернівці: Зелена Буковина, 2013. – 420 с.
 6. Методика проектного навчання на уроках обслуговуючої праці в 5 класі / Т. Кравченко, О. Коберник. – К.: Шк. світ, 2006. – 200с.
 7. Овечко О.В., Подоляк В.О. Педагогічні умови вивчення варіативного модуля «Технологія бісерного плетіння на дротяній основі» у старших класах/ Актуальні проблеми математики, фізики і технологічної освіти: зб. наук. праць. – Випуск 8. – Вінниця: ФОП: «Данилюк В. Г.», 2011. – 788 с.
 8. Оршанський Л.В. Художньо-трудова підготовка майбутніх учителів трудового навчання: [монографія] / Леонід Володимирович Оршанський. – Дрогобич: Швидко Друк, 2008. – 278 с.
 9. Отич О.М. Історичний досвід використання мистецтва у розвитку педагогічної майстерності вчителя / Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей: зб. Матеріалів VI мистецько-педагогічних читань пам'яті професора О.П. Рудницької. – Чернівці: Зелена Буковина, 2010 – 348 с.
 10. Ушинський К.Д. Людина як предмет виховання. Педагогічна антропологія. 1. Передмова // Твори : в 6 т. / К.Д. Ушинський. – К. : Рад. шк., 1952. – Т. 4.– 352 с.

ВИКОРИСТАННЯ ІКТ ДЛЯ ОЦІНЮВАННЯ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ ЗА ДИСТАНЦІЙНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ

Розглянуто можливості використання комп'ютера як системи автоматизованої оцінки якості знань. Проаналізовано причини та переваги створення таких програм. Описана комп'ютерна система тестування знань студентів, розроблена у Донбаській державній машинобудівній академії: основні складові системи, способи формування тестових завдань, принципи роботи та інструкція з використання.

Ключові слова: дистанційна освіта, автоматизована система, контроль знань, робоче вікно, тест, тестова програма.

Рассмотрены возможности использования компьютера как системы автоматизированной оценки качества знаний. Проанализированы причины и преимущества создания таких программ. Описана компьютерная система тестирования знаний студентов разработанная в Донбасской государственной машиностроительной академии: основные составляющие системы, способы формирования тестовых заданий, принципы работы и инструкция по использованию.

Ключевые слова: дистанционное образование, автоматизированная система, контроль знаний, рабочее окно, тест, тестовая программа.

Possibilities of the use of a computer as a system of the automated estimation of quality of knowledge are considered in the article. Reasons and advantages of creation of such programs are analysed. The computer system of testing students' knowledge is described. It was developed at the Donbass state engineering academy: basic making systems, methods of forming of testing tasks, principles of the work and instruction on the use.

Keywords: Controlled from distance education, CAS, control of knowledge, working window, test, test program.

Сучасні комп'ютерні телекомунікації здатні забезпечити передачу знань і доступ до різноманітної навчальної інформації на рівні, а іноді і набагато ефективніше, ніж традиційні засоби навчання. Експерименти підтвердили, що якість і структура навчальних курсів, так само як і якість викладання при дистанційному навчанні, часто набагато краще, ніж при традиційних формах навчання. Нові електронні технології, такі як: інтерактивні диски CD-ROM, електронні дошки оголошень, мультимедійний гіпертекст (доступний через глобальну мережу Інтернет) можуть не тільки забезпечити активне залучення учнів у навчальний процес, а й дозволяють управляти цим процесом на відміну від більшості традиційних навчальних середовищ. Інтеграція звуку, руху, образу і тексту створює нове, надзвичайно багате за своїми можливостями навчальне середовище, з розвитком якого збільшується і ступінь залучення учнів у процес навчання.

Інтерактивні можливості використовуваних в СДО програм і систем доставки інформації дозволяють налагодити, і навіть стимулювати,

зворотний зв'язок, забезпечити діалог і постійну підтримку, які неможливі в більшості традиційних систем навчання.

Активні форми навчання вносять нову якість до традиційних форм навчально-виховного процесу ВНЗ: відбувається переміщення центру значущості з процесів передачі, переробки і засвоєння інформації на самостійний пошук її студентом і на моделювання способів застосування її в майбутній професійній діяльності. Певні можливості в реалізації нових форм викладання надає така форма організації навчального процесу, як лабораторно-практичні і семінарські заняття з будь-яких предметів із застосуванням відео- і комп'ютерних класів [1].

Дидактичні принципи дистанційного навчання знайшли своє відображення в роботах А. Андрєєва, В. Гуркіна, М. Євдокимова, С. Лобачова, В. Солдаткіна, В. Трайнева, С. Щенникова та ін. Технології та моделі дистанційного навчання розглядалися Е. Полат, А. Солововим, С. Спаським і ін. Методичними основами застосування дистанційних технологій при навчанні у вищих технічних навчальних закладах займалися Н. Гомулина, А. Назаров, А. Чефранова та ін.

Важливим елементом дистанційного навчання залишається онлайн-тестування. З його допомогою з'являється можливість самостійно оцінювати наскільки добре вивчена пройдена тема або курс в цілому, виявити питання, які потребують повторного опрацювання та обговорення з викладачем. По закінченні кожного курсу студент отримує контрольні питання викладача, успішна відповідь на які є свідченням завершення курсу і отримання відповідного заліку або екзаменаційної оцінки. Під педагогічним контролем розуміється система науково-обґрунтованої перевірки результатів освіти, навчання і виховання учнів. Контроль означає виявлення, вимір, оцінку знань, умінь і навичок учнів. В дослідженнях В. Аванесова, С. Архангельського, В. Беспалька, Т. Ільїної, З. Жуковської, В. Міхеєва, В. Огорелкова, Н. Тализіної, Н. Розенберга сформульовані чіткі вимоги до якості знань учнів, критеріїв і норм оцінок, виявлено переваги та недоліки різних видів опитувань, розроблені ефективні методики контролю знань [2].

Аналіз дослідницьких робіт В. Аванесова, В. Беспалька, В. Соколова, Б. Родіонова, А. Татура та ін. показує, що традиційні форми контролю навченості не завжди бувають об'єктивними, валідними і надійними методами контролю. Суб'єктивність оцінок, не відтворюваність результатів перевірок призводить до неможливості прийняття реалістичних і дієвих рішень в дидактичному процесі і шляхів

їх вдосконалення – головне, що визначає недосконалість педагогічного контролю традиційними методами [3].

Мета даної статті – розглянути роль використання комп'ютерних технологій для оцінки знань студентів, при дистанційній формі навчання.

Автоматизована система тестування знань студентів, розроблена кафедрою прикладної математики Донбаської державної машинобудівної академії, призначена для швидкого й достатньо точного оцінювання великого контингенту студентів. Система орієнтована на індивідуальний контроль. Кожному студентові пропонується на вибір чотири ступені складності тесту, у результаті виконання яких він може одержати різну максимальну кількість балів. Студент самостійно визначає відповідний його рівню підготовки ступінь складності тесту. Відповідно до вибору студента для нього автоматично генерується індивідуальний тест (тестове завдання).

Тест являє собою набір завдань (питань), які студентові треба вирішити й дати на них відповіді. Завдання можуть бути різної складності. Усього в системі передбачено три рівні складності питань (завдань).

Кількість завдань кожного рівня складності в конкретному (індивідуальному) тесті залежить від обраного студентом ступеня складності тесту й заздалегідь визначено окремо для кожного ступеня складності.

Формування тестового завдання здійснюється шляхом випадкового вибору необхідної кількості завдань кожного рівня складності з бази заздалегідь підготовлених і згрупованих за рівнями складності завдань. Вибір здійснюється роздільно по кожному рівню складності завдань. Кількість таких, заздалегідь підготовлених, завдань перевищує необхідну для одного тесту кількість завдань. Це дає можливість формувати різноманітні набори тестових завдань, що не повторюються.

На виконання тесту виділяється певний час. Система здійснює контроль часу і після його закінчення завершує роботу. Перервати тестування можна й примусово, не очікуючи закінчення відведеного часу, якщо студент завчасно впорався з тестовим завданням.

У кожному разі після завершення тестування система підбиває підсумок. Підраховується кількість правильних відповідей роздільно по кожному рівні складності питань, розраховується кількість набраних студентом балів (по кожному рівні складності окремо й по тесту в цілому) і визначається ступінь його підготовленості. Результати виводяться на екран.

Кожне завдання для тестування складається із двох частин: стисла назва завдання і його опис. Стислу назву має кожне завдання. Структура описової частини залежить від виду завдання.

У системі є кілька видів (типів) завдань: питання з варіантами відповідей, завдання, або питання-відповідність. Причому, питання з варіантами можливих відповідей розділяють ще на два підвиди: а) питання, у яких варіанти відповідей виділені й оформлені у вигляді окремого списку (кожному варіанту відповіді відповідає один елемент у списку) з можливістю вибору варіанта безпосередньо в цьому списку; б) питання, перелік можливих варіантів відповідей на які не виділений і становить єдиний об'єкт, оформлений у вигляді графічного зображення. По суті обидва ці підвиди ідентичні і відрізняються тільки формою подання. Перша форма застосовується, коли варіанти відповідей мають переважно текстовий характер (окремі варіанти відповідей можуть бути представлені й у графічній формі). Друга форма використовується для опису завдання, що містить велику кількість формул, або іншої не текстової інформації.

В одній темі можуть поєднуватися завдання різних видів у будь-яких пропорціях. Таким чином, всі завдання можна розділити на чотири види: питання з окремим переліком можливих варіантів відповідей у вигляді списку. Студентові пропонується питання й перелік (список) можливих варіантів відповіді. Йому потрібно із усього пропонованого переліку відповідей вибрати один. Вибір можна зробити як безпосередньо в переліку, так і в спеціальному елементі керування для вибору, шляхом вказівки номера варіанта відповіді; питання зі сполученням в одному графічному об'єкті переліком можливих варіантів відповідей. Студент також має із усього пропонованого переліку відповідей вибрати один. Однак вибір безпосередньо в переліку неможливий, тому що цей перелік окремо не виділений, а являє собою єдине ціле з описом питання й оформляється у вигляді єдиного графічного зображення. Вибір здійснюється тільки в окремому елементі керування; завдання. Студентові пропонується завдання, у якому йому необхідно вибране рішення (відповідь) ввести у спеціально відведене для цього поле. При цьому повинна бути витримана задана точність обчислень. Зміст завдання може бути представлений як у текстовій формі, так і в графічній; відповідність. Студентові пропонується два списки однакової довжини: ведучий список – категорії (набір питань) і ведений список – визначення (набір відповідностей). Студент повинен шляхом переміщення рядків у веденому списку розставити їх у повній відповідності з елементами провідного списку, тобто знайти відповідність між рядками обох списків.

Після запуску системи на екрані з'являється головне вікно системи, у якому визначаються параметри роботи, і здійснюється запуск

індивідуального тесту. Головне вікно умовно можна умовно розділити на дві частини.

У нижній частині вікна виводиться коротка довідка за системою, з якою можна ознайомитися перед запуском тесту. У верхній частині вибираються параметри тесту. Ця частина, у свою чергу, теж розділена на дві частини.

Ліворуч розташовані два списки: «Тема» й «Розділ». У першому з цих списків (Тема) вибирається тема для тестування: наприклад, теорія ймовірностей (вибирає викладач). Під списками відразу ж після вибору теми записана, виражена у відсотках, гранична (мінімальна) кількість завдань, яку студент повинен виконати, щоб тест для обраної теми був зарахований. Праворуч відображається таблиця для вибору ступеня складності тесту. Список Розділ дозволяє уточнити вибір теми в її межах (це може бути, наприклад, модуль). У цьому випадку для тестування (у тестове завдання) добираються тільки ті завдання (питання), які належать до обраного розділу, тобто в яких значення поля Розділ збігається з обраним. Якщо розділ не вибраний (залишене порожнє значення), номер розділу ігнорується: тестове завдання формується на основі множини всіх завдань обраної теми (тобто в тестове завдання можуть входити будь-які питання обраної теми). Вибір у цьому списку також робить викладач. Праворуч, як уже відзначено, відображається таблиця для вибору ступеня складності тесту. Ступінь складності студент вибирає самостійно з урахуванням рівня своєї підготовки. Передбачено чотири ступені складності: А, В, С і D. Кожному ступеню відповідає свій набір завдань певного рівня складності. Чим вище ступінь складності тесту, тим більше в ньому завдань більш складного рівня й тим більш високий бал можна одержати за результатами тестування. Однак ступінь складності тесту має відповідати рівню підготовки студента. Якщо студент переоцінить свої можливості й вибере невідповідний його підготовленостей за ступенем складності, він його не складе: щоб тест був зарахований, необхідно виконати не менше 50 % завдань кожного рівня складності. Причому, у сукупності відсоток правильно виконаних завдань не повинен бути меншим за значення, вказане в полі «Граничний % виконання».

У таблиці для кожного ступеня складності приводиться кількість завдань кожного рівня, максимальна кількість балів, яку можна набрати при правильному виконанні всіх завдань і час, який відводиться для виконання тесту. У другому рядку таблиці показується кількість балів, які студент сподівається отримати за кожну правильну відповідь відповідного

рівня. Наприклад, якщо студент вибере рівень складності «В», йому буде запропоновано 4 завдання першого рівня складності (кожне завдання оцінюється в 5 балів), 5 завдань другого рівня складності (кожне завдання оцінюється в 10 балів) і 1 завдання третього рівня складності (оцінюється 20 балами). Таким чином, студент повинен виконати в цілому 10 завдань, за які може набрати максимально 90 балів. Однак при цьому він повинен виконати не менше 2 завдань першого рівня, 3 завдань другого й 1 завдання третього рівня. На виконання всього тестового завдання виділяється 15 хвилин.

При виборі студентом відповідного рівня підготовки ступеня складності тесту в лівій частині для довідки виводяться основні параметри тесту: ступінь складності, сумарна кількість завдань всіх рівнів складності й загальний час, що відводиться на виконання тестового завдання.

Таким чином, вибір у лівій частині робить викладач, а в правій – студент. Робоче вікно системи містить тестові завдання й елементи керування для здійснення процесу тестування. Робоче вікно розділене на три частини – зони. Верхня частина – зона переліку завдань. Містить список (коротке формулювання) всіх завдань тесту, на які студентові необхідно дати відповіді. Якщо весь список не вміщується у відведеному для нього місці, праворуч з'являється смуга прокручування. Поточне (обране для обробки) завдання виділене синім фоновим кольором. Для вибору нового завдання варто клацнути на ньому мишею. Якщо завдання оброблене, тобто на нього вже дана відповідь, воно позначається ознакою обробки – символом «*» (зірочка) ліворуч від тексту завдання (незалежно від того, правильна відповідь чи ні). Середня частина – зона опису поточного завдання. Містить повний опис поточного завдання й засобу для вибору або введення відповіді на нього. Структура цієї зони залежить від виду завдання й докладно розглянута нижче окремо для кожного виду завдання. Проте у правій частині зони завжди розташовані дві командні кнопки для зміни завдання: переходу до наступного (стрілка вниз) або попереднього (стрілка вгору). Між цими кнопками виводиться загальна кількість завдань у тесті й номер поточного (виділеного) завдання. Якщо якась кнопка недоступна (стрілка на ній має ясно-зелений колір), перехід неможливий: досягнутий кінець або початок переліку завдань. Перехід до наступного завдання також буде виконаний автоматично, якщо студент вибрав або ввів рішення й зафіксував його (наприклад, щикликом на командній кнопці ОК). У цьому випадку після останнього завдання перехід здійснюється на перше. Перейти до будь-якого іншого завдання

можна також, вибравши його в зоні переліку завдань щигликом миші. Нижня частина – інформаційно-командна зона. Містить інформацію про хід процесу тестування. Ліворуч розташовані дві смуги прогресу, що відбивають ступінь використання виділеного на тестове завдання часу й обсяг обслужених завдань. Правіше – чисельні значення цих параметрів: використаний час і загальний час на тест (у секундах), а також кількість завдань, на які вже дані відповіді й загальна кількість завдань у тесті. Крім того, у цій зоні перебувають дві командні кнопки «ОК» для фіксації обраної або введеної відповіді й «Завершити» – примусове (дострокове) завершення тесту до закінчення відведеного часу.

Висота інформаційно-командної зони фіксована й не може змінюватися. Розподіл площі вікна між двома верхніми зонами можна оперативно змінювати в процесі роботи системи. Для цього призначений спеціальний маркер переміщення – горизонтальна смужка синього кольору на межі зон. Перерозподіл розмірів зон здійснюється шляхом переміщення мишею цього маркера.

Як відзначено, структура зони опису завдання залежить від виду поточного завдання.

1. Завдання виду Т – питання з окремим переліком можливих варіантів відповідей у вигляді списку. Зона опису поточного питання розділена на дві частини. Верхня частина містить розширене формулювання завдання (питання), а нижня – перелік (список) можливих варіантів відповідей на поставлене питання. І питання і варіанти відповідей розміщуються на блакитному тлі. Формулювання завдання може бути представлене як у текстовому вигляді, так і в графічному. За допомогою миші в списку можливих варіантів відповідей необхідно з переліку вибрати відповідь і зафіксувати її подвійним щигликом або щигликом на командній кнопці «ОК» в інформаційно-командній зоні. Вибір можна зробити й у нижній частині зони опису завдання в спеціальному елементі керування – списку номерів варіантів відповіді (кожний варіант відповіді має свій порядковий номер). Обраний варіант позначається жовтим фоновим кольором, як у самому списку варіантів відповідей, так і в списку їхніх номерів. Розподіл площі зони опису поточного завдання (питання) між двома її частинами – верхньою і нижньою, здійснюється автоматично при кожному переході до чергового питання. Цей розподіл можна оперативно змінювати в процесі роботи підсистеми. Для цього призначений спеціальний маркер переміщення – горизонтальна смужка синього кольору

на межі між частинами. Перерозподіл розмірів частин здійснюється шляхом переміщення мишею цього маркера.

2. Завдання виду Г – питання сполучене з переліком можливих варіантів відповідей. Зона опису поточного завдання містить список можливих варіантів відповідей на білому тлі. Однак тут вибір можна зробити тільки в нижній частині зони в списку номерів варіантів відповіді. Обраний варіант позначається жовтим фоновим кольором у списку номерів питань.

3. Завдання виду З – завдання. У зоні опису поточного завдання втримується формулювання завдання. Студентові необхідно вирішити це завдання із заданою в нижній частині зони точністю. Отримана відповідь заноситься в поле уведення «Відповідь», також розташоване в нижній частині зони й фіксується командною кнопкою «ОК» у командній зоні. Після відповіді поле уведення заливається жовтим кольором.

4. Завдання виду С – питання-відповідність. У зоні опису поточного завдання на сірому тлі розміщена таблиця відповідності. Таблиця складається із двох стовпчиків. Лівий стовпчик (Питання) містить провідний список. Це незмінний перелік питань, понять, категорій і т.ін. У правому стовпчику (Відповідність) знаходиться ведений список – перелік відповідей, визначень і т.ін. Рядки правого стовпчика можна переміщати, використовуючи для цього спеціальний маркер переміщення ліворуч від стовпчика. Переміщуючи рядки у веденому списку, студент повинен розташувати відповідно до рядків провідного списку, щоб забезпечити повну відповідність рядків обох списків.

Розподіл площі вікна між провідними й веденим списками можна оперативно змінювати в процесі роботи підсистеми. Для цього призначений спеціальний маркер переміщення – тонка вертикальна смужка синього кольору на межі зон. Перерозподіл розмірів зон здійснюється шляхом переміщення цього маркера.

Після завершення тестування (як після закінчення відведеного часу, так і з ініціативи студента) на екрані з'явиться підсумкове вікно з підсумками виконання студентом тесту. У верхній частині вікна вказується причина завершення тестування: ініціатива студента або завершення відведеного для тесту часу. Нижче у вигляді таблиці приводяться підсумки виконання тесту: кількість запропонованих завдань, кількість даних відповідей, кількість і відсоток вірних відповідей, кількість балів, що нараховують на кожне правильно виконане завдання й кількість зароблених студентом балів. Підсумки показуються по кожній групі завдань одного рівня складності й по тесту в цілому (загальний

підсумок). У нижній частині вікна приводиться характеристика результату тестування. Після щиклика на кнопці «ОК» система переходить у початковий стан: на екрані з'являється головне вікно системи. Можна починати тестування наступного студента.

Отже, одним з істотних елементів процесу навчання є перевірка знань, умінь, і навичок, придбаних учнями. Розробка оперативної системи контролю, що дозволяє об'єктивно оцінювати знання учнів, виявляючи наявні прогалини і визначаючи способи їх ліквідації – одна з умов вдосконалення процесу навчання.

У рамках існуючих освітніх методик, найбільш затребуваними з автоматизованих систем є системи діагностики якості знань взагалі й системи автоматизованого тестування зокрема, оскільки вони дозволяють студентові самостійно оцінити власний рівень знань, а викладачеві – систематизувати й спростити процес оцінки якості знань студентів.

Список використаних джерел

1. Голубкова О.А. Ценностные ориентации в системе высшего образования// Инновации и образование. Сборник материалов конференции. Серия «Symposium». Вып. 29. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2003. – С.293-300
2. Родионов Б.С. Стандарты и тесты в образовании/ Б.С. Родионов, А.О. Тарута. М., 2005. С.17-18
3. Аванесов, В.С. Основы научной организации педагогического контроля в высшей школе: учебное пособие/ В.С. Аванесов. – М.: Исследовательский центр, 1995. – С. 34-38
4. Фокин А.Г. Операционная система Windows и приложения. Сборник тестовых заданий / А.Г. Фокин, И.А. Гетьман, И.И. Сташкевич. – Краматорск: ДГМА, 2008. – 144 с. ISBN 978-966-379-263-7
5. Гетьман И.А. Компьютерная система тестирования знаний /. Стратегия качества в промышленности и образовании, 3-я международная конференция. Сборник материалов конференции/ И.А. Гетьман, Л.В. Васильева, А.Г. Фокин. – Варна, 2007. – С. 248-264.

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Розглянуто сучасні інформаційно-комунікаційні технології, що можуть слугувати засобами інтердисциплінарного навчання у ВНЗ. Головна увага приділена геоінформаційним системам (ГІС), що є предметом розгляду географії та інформатики. Також розглянуто зв'язки фізики та інформаційно-комунікаційних технологій, можливості цих дисциплін у формуванні наукового світогляду студентів, а також їхньому професійному розвитку.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, міждисциплінарні навчання, професійний розвиток студентів.

Рассмотрены современные информационно-коммуникационные технологии, которые могут служить средством интердисциплинарного обучения в ВУЗе. Главное внимания уделено геоинформационным системам (ГИС), которые являются предметом рассмотрения географии и информатики. Также рассмотрены связи физики и информационно-коммуникационных технологий, возможности этих дисциплин в формировании научного мировоззрения студентов, а также их профессиональном развитии.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, междисциплинарные обучения, профессиональное развитие студентов.

The modern information and communication technology that can serve as a means of interdisciplinary studies at the university. The main attention is paid to the geographic information system (GIS), which is the subject of geography and science. Also discussed various links and information and communication technology, the possibility of these disciplines in the formation of a scientific outlook of students and professional development.

Keywords: information and communication technologies, interdisciplinary training and professional development of students.

Нинішній етап розвитку вищої професійної освіти пов'язаний з переходом до практичної реалізації нової освітньої парадигми, що спрямована на створення цілісної системи неперервної освіти, на формування наукового стилю мислення, на озброєння майбутніх фахівців мобільним інформаційним багажем. Нині значна увага приділяється інтеграції дисциплін, у зв'язку з чим виникає питання про теоретичні та практичні основи моделювання відповідного дидактичного процесу.

Вища школа поки ще не дає достатньої глибини і широти фундаментального знання. Проблема полягає в тому, що майбутній фахівець повинен мати вміння та професійну мобільність, оперативно реагувати на постійно виникаючі зміни в практичній та науковій діяльності.

А це можливо «під час підготовки фахівця, який уміє використовувати методологію, основні поняття і положення кожної окремої дисципліни в міждисциплінарному, інтегративному зв'язку з

іншими, як засіб розв'язання задач у професійній діяльності» [6]. Отже, для оптимізації підготовки фахівців важливо не тільки виявити міждисциплінарні зв'язки, а й урахувати їх професійну спрямованість у процесі відбору змісту навчальних дисциплін.

Нові інформаційні та комунікаційні технології дозволяють втілити на практиці реальну інтеграцію навчальних дисциплін, знайти точки дотику загальноосвітніх і спеціальних дисциплін і тим самим здійснити ідею міждисциплінарних зв'язків. Таким чином, у фокусі освіти опинилася методологічна підготовка студента не тільки за кожною окремою дисципліною, а й їх інтеграція з використанням інформаційних та комунікаційних технологій.

Розвиток комп'ютерної техніки і технологій останнім часом привів до значних змін у розумінні ролі інформаційних процесів у житті суспільства і можливостей застосування засобів обчислювальної техніки в навчанні. Сфера застосування комп'ютерної техніки в освіті постійно розширюється: так від використання комп'ютера і супутніх йому інформаційних технологій як об'єкта вивчення предмета інформатики акценти переносяться до широкого використання його як засобу для інтенсифікації навчального процесу із загальноосвітніх дисциплін.

Ці зміни не могли не вплинути на освітню сферу як з точки зору змісту завдань освіти, так і відносно використання технологічних можливостей, що відкрилися, для досягнення цілей освіти. Представлення навчального матеріалу за допомогою технічних засобів використовується давно. Нині найбільш вражаючими є досягнення в галузі презентації навчального матеріалу, що відносяться до таких галузей знань, як фізика, хімія, біологія, історія та ін. Використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) є необхідним компонентом у розвитку сучасної фізики як науки і навчальної дисципліни. Як приклад реалізації міждисциплінарного навчання у ВНЗ можна також розглянути можливості застосування комп'ютерних технологій у процесі вивчення природничо-географічних наукових дисциплін.

Організація навчального процесу в Інституті математики, фізики і технологічної освіти де з самого початку була погоджена зі структурою сучасних інформаційних технологій. Тому викладання природничо-наукових дисциплін у цьому інституті доцільно було проводити в поєднанні з елементами інформатики.

Питання застосування нових інформаційних технологій у фізиці вкрай багатогранне. Можна виділити кілька напрямів їх застосування: забезпечення

процесу наукових досліджень; забезпечення загальнодоступності фізичної інформації; інформатизація процесу навчання фізики.

Кожний із виокремлених напрямів різниться завданнями, що розв'язуються. Проте, за способами використання всі вони є взаємодоповнюючими і частково перекривають одних іншого.

У рамках першого напрямку в минулому столітті виникли і почали розвиватися геоінформаційні технології. Спочатку вони були об'єктом вивчення двох наук – географії та інформатики. Розвиваючись, вони породили новий науковий напрям – геоінформатику. Геоінформатика займається створенням географічних інформаційних систем (ГІС). Надалі в своєму розвитку геоінформатика та ГІС перетворилися з об'єкта на інструмент досліджень. Таким чином, ГІС стали використовуватися повсюдно.

Аргументом того, що застосування нових інформаційних технологій є необхідним компонентом розвитку сучасної фізики як науки і навчальної дисципліни може служити таке твердження: це предмет, де наочність – головний засіб для повного засвоєння матеріалу, причому наочність за допомогою ЕОМ стає більш доступною, легше розуміються процеси і явища [1].

Ми виокремлюємо дві головні галузі застосування інформаційних технологій у процесі навчання фізики. По-перше, – це безпосереднє застосування інформаційних технологій у навчанні, причому найчастіше – під час практичних занять. По-друге, – це застосування ІКТ для організації самостійної роботи студентів у поза аудиторних заняттях. Проведення лінії інформатизації навчання лише за одним із напрямів дає набагато менший результат навчання, ніж застосування всіх напрямів у комплексі. Але в той самий час, кожний із визначених напрямів є досить цікавим і заслуговує окрему увагу.

У рамках виокремлених напрямів розглянемо жливість застосування мережі Інтернет у вивченні фізики. Ресурси Інтернет, що можуть бути використані у викладанні фізики, включають в себе: WWW (Всесвітня павутина); E-mail (Електронна пошта); Телеконференції.

Сервери Всесвітньої мережі можуть бути використані: викладачем для пошуку додаткової й оновленої інформації до занять; студентами для пошуку інформації в процесі підготовки різного роду творчих робіт (доповідей, рефератів, ділових ігор, навчальних конференцій тощо).

Електронна пошта може бути використана: викладачами для обміну навчально-методичною інформацією зі своїми колегами, методистами,

провідними ученими з різних регіонів країни та світу; студентами для обміну навчальними творчими роботами зі своїмиоднолітками з інших ВНЗ; викладачами і студентами для взаємного обміну інформацією у процесі реалізації завдань дистанційного навчання та реалізації телекомунікаційних проектів.

Телеконференції можуть бути корисними: викладачам у процесі обговорення в режимі on-line найбільш актуальних питань змісту і методів навчання географії, інших важливих і цікавих проблем; студентам у процесі участі в різного роду освітніх і пізнавальнихтелекомунікаційних проектах.

Використання комп'ютерних технологій викладачами викликає нині більше питань, ніж є готових відповідей і рішень. Проте використання в освітній діяльності Інтернет-технологій, значно підвищує мотивацію навчання студентів, дійсно допомагає більш продуктивно впроваджувати сучасні педагогічні технології, скажімо особисто орієнтоване навчання, методпроектів, розвиток інтегративного підходу, навчання у діяльності.

Далі більш детально розглянемо зв'язки географії та інформатики. «Географія» як курс побудована таким чином, щоб дати студентові найбільш широке уявлення про структуру й устрій навколишнього світу. Одночасно якими б суворими, жорсткими не були критерії загальноосвітніх стандартів, не можна сподіватися, що середньостатистичний студент здатний вивчити матеріал понад розумний обсяг. А факти ці необхідні, щоб студент міг самостійно аналізувати, знаходити взаємозв'язки, виявляти аналогії і вміти пояснювати причини відмінностей. Останнє судження особливо є правильним для економічної географії. Інакше кажучи, щоб пояснити причини розквіту або, навпаки, занепаду в тій чи іншій галузі індустрії певної країни, необхідно володіти даними про географічне положення цієї країни, про її природні копалини, про етнічні характеристики її населення і т.п. Таким чином, щоб свідомість студента була здатна утворити осмислену, логічно пов'язану систему, широко використовуються названі вище геоінформаційні системи, тобто спеціалізовані «колектори» географічної інформації (найчастіше зі зворотним зв'язком).

Застосування геоінформаційних систем (ГІС) у викладанні курсу географії зараз є особливо актуальним з наступних причин: по-перше, за останні десять-п'ятнадцять років інформаційні технології досягли такого рівня, щоб інтегруватися з географією у вигляді геоінформаційних систем; по-друге, викладання географії, як утім, і багатьох інших предметів, у ВНЗ

нині має спиратися на нові інформаційні технології, у тому числі і на геоінформаційні системи; по-третє, концепція геоінформаційної системи передбачає деяку модифікацію в структурі інформаційних потоків, що йдуть від викладача студента, і в зворотному напрямі.

Усе вищезазначене дозволяє стверджувати, що розробка теоретичної бази геоінформаційної системи інтердисциплінарна, тому що включає в себе: збирання інформації з попередніх джерел, класифікацію даних (завдання географів); інтеграцію її в єдине ціле (завдання фахівців з інформатики); доповнення інформації і встановлення внутрішніх структурних зв'язків для здійснення процесу моделювання геоінформаційних систем (спільне завдання географів та інформатиків).

Говорячи про інтердисциплінарні контакти в процесі навчання студентів, не можна не сказати, що комп'ютер є універсальним засобом навчання і може бути з успіхом використаний у викладанні дисциплін будь-якого блоку, зокрема і блоку загальноосвітніх дисциплін, на різноманітних за організацією та змістом заняттях. Тому під час вивчення тих чи інших тем важливо визначити форму навчальної діяльності, яка найбільш узгоджується з комп'ютерною технологією. Нею може бути і лекція, і практичне заняття, і лабораторне, і семінарське, і самостійна робота, і контроль та ін. [4].

Ми вважаємо, що за допомогою комп'ютера можуть бути реалізовані всі види навчальної діяльності, і тому, як приклад, пропонуємо наступну схему проведення занять з кожної дисципліни загальноосвітнього блоку з використанням інформаційно-комунікаційних технологій:

Читання викладачами курсу лекцій з тих чи інших загальноосвітніх дисциплін з використанням комп'ютерних технологій. З розвитком інформаційних і телекомунікаційних технологій можна говорити як про застосування цих технологій для читання лекційного матеріалу, так і про перехід до так званих електронних лекцій.

У першому випадку викладач лише доповнює лекційний матеріал комп'ютерною презентацією теоретичного матеріалу; відеорядом для ілюстрації цифрового, графічного або наочного матеріалу; моделями подій, явищ і процесів. Для здійснення лекційних демонстрацій необхідний потужний комп'ютер, або електронна інтерактивна дошка, на якій демонструється матеріал, або можливий варіант (коли група студентів невелика) демонстрації мережею безпосередньо в комп'ютерному класі.

Електронні лекції передбачають поширення лекційного матеріалу комп'ютерними мережами. Навчальний текст у такій лекції може бути не лише традиційним текстом, а біркою статей або витягів з них, а також навчальних матеріалів, що готують студентів до майбутніх дискусій на лекціях. Особливу актуальність такі лекції набувають у дистанційній освіті.

Проведення практичних і семінарських занять. Тут мультимедіа-технології можуть використовуватися як засіб для відпрацювання студентами навичок і вмінь самостійно розв'язувати завдання з досліджуваного курсу.

За допомогою комп'ютера можуть бути реалізовані всі основні форми контролю, починаючи від вступних іспитів і завершуючи випускними: поточний (він мотивує навчання і може проводитися у вигляді усного опитування, письмових контрольних робіт, перевірки звітів з практики і т.д.); тематичний (за допомогою його оцінюються результати вивчення теми або розділу програми); рубіжний (близький до тематичного, проте призначений для перевірки засвоєння великого розділу програми перед переходом до вивчення наступного); підсумковий (застосовується під час перевірки знання всього курсу і свідчить про підсумки роботи викладача і студента); завершальний (проводиться в процесі випуску студентів і здійснюється комісією).

Особлива роль відводиться міждисциплінарним тестам. Методика створення таких тестів має базуватися на вимогах відповідного освітнього стандарту, котрий розкриває інтердисциплінарний характер навчання. Міждисциплінарні тести діагностують засвоєні знання і вміння, а в разі ускладнень допомагають побудувати або скорегувати тактику вивчення дисципліни. Ефективність організації полягає в спеціальному засобі самодіагностики знань і вмінь, представленому у формі міждисциплінарного тесту і такому, що дозволяє самостійно коригувати тактику вивчення дисциплін [5].

Проведення в традиційному і мережевому варіанті навчання наукових і методичних семінарів із студентами і викладачами в системі освіти, а також різного роду конференцій і виставок, спрямованих на підвищення їхньої наукової та професійної кваліфікації (з використанням on-line і off-line технологій, Audio Conferencing, Video Conferencing, телеконференцій).

Самостійне вивчення навчальних курсів студентами, а також використання методів дистанційного навчання, котрі в останні роки

набувають все більш широкого поширення. У процесі комп'ютеризації навчання саме самостійна робота як виднавчальної діяльності є найбільш ефективною і результативною. Це стає більш важливим, тому що сучасна тенденція освіти спрямована на скорочення аудиторних занять і збільшення тим самим годин, відведених на самопідготовку.

Отже, одним із основних положень концепції сучасної університетської освіти є пріоритетна орієнтація на міждисциплінарні технології навчання. Це дозволяє домогтися того, щоб студенти не лише засвоюватимуть навчальний матеріал з конкретної дисципліни, а й будуть розуміти зв'язки предметів, що вивчаються, явищ і процесів, які вони описують. Тим самим у них сформується науковий світогляд.

Список використаних джерел

1. Биков В.Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: монографія / В.Ю. Биков. – К.: Атіка, 2009. – 684 с.
2. Гуревич Р.С., Кадемія М.Ю., Козяр М.М. Інформаційно-комунікаційні технології в професійній освіті майбутніх фахівців / Р.С. Гуревич, М.Ю. Кадемія, М. М. Козяр. – Львів: ЛДУ БЖД. – 377 с.
3. Енциклопедія освіти / Академ. пед. наук України: [гол. ред. В. Г. Кремень]. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Мизин И.А., Колин К.К. Информационные и телекоммуникационные технологии в системе образования России// И. А. Мизин, К. К. Колин / Системы и средства информатики. Вып. 8. – М.: Наука. Физматлит, 1996. – С. 2 – 13.
5. Угольников О.В. Дистанционное обучение на основе междисциплинарного подхода // О. В. Угольников / Тезисы межвуз. научно- технич. конф. «Проблемы совершенствования высшего заочного обучения»- М.: РЗИТЛП, 1999. – С. 53.
6. Чебышев Н., Каган В. Высшая школа XXI века: проблемы качества // Н. Чебышев, В. Каган / Высшее образование в России. – 2000. – № 1. – С. 19 –26.

ВЕБ-КВЕСТ – ІННОВАЦІЙНИЙ КОМПОНЕНТ ПІДРУЧНИКА НОВОГО ПОКОЛІННЯ ДЛЯ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

Обґрунтовано дидактичні вимоги до електронних засобів навчання для системи професійно-технічної освіти з урахуванням сучасних вимог, а також типологію електронних підручників і посібників. Запропоновано структуру електронного підручника, інноваційним складником якого є Веб-квест – засіб, застосування якого спрямовується на підвищення мотивації учнів до навчання та самонавчання, розвитку творчого підходу та виконання проблемних завдань.

Ключові слова: навчання, навчальний процес, електронні засоби навчання, професійно-технічна освіта, електронний підручник, мотивація, інновації, Веб-квест.

Обосновано дидактические требования к электронным средствам обучения для системы профессионально-технического образования с учетом современных требований, а также типология электронных учебников и пособий. Предложена структура электронного учебника, инновационным компонентом которого является Веб-квест – средство, применение которого направляется на повышение мотивации учащихся к обучению и самообучению, развитию творческого подхода и выполнения проблемных задач.

Ключевые слова: обучение, учебный процесс, электронные средства обучения, профессионально-техническое образование, электронный учебник, мотивация, инновации, Веб-квест.

This paper presents the didactic requirements for e-learning system for vocational education and training to meet modern requirements and typology of electronic textbooks. The structure of the electronic textbook, which is an innovative component of Webquest – means the use of which is aimed to increase motivation of students to studying and learning, developing creativity and problem performance problems is proposed.

Keywords: teaching, learning process, e-learning, vocational education, textbooks, motivation, innovation, Web-quest.

Одним із найважливіших напрямів державної політики є освіта, яка є стратегічним ресурсом соціального, економічного та культурного розвитку країни, забезпечення національних інтересів та створення умов для розвитку та реалізації кожного громадянина. Об'єктивні, соціально зумовлені процеси переходу до інформаційного суспільства вимагають впровадження інноваційних способів викладання та засобів навчання, які забезпечать конкурентоспроможність системи освіти України. Зазначене посилюється тим, що в процесі реформування системи освіти України спостерігається значне розширення педагогічної інноватики, яка потребує змін змісту, форм, методів і засобів навчальної діяльності. Накопичений у процесі інформатизації освіти практичний досвід та результати

педагогічних досліджень показують, що на результатах навчального процесу, на всіх його рівнях, позитивно позначається використання в освіті електронних засобів навчання. Проте в останні роки формується деякий дисбаланс між обсягом завдань, які ставить держава перед професійно-технічною освітою (ПТО), та їх фінансовим забезпеченням. Тобто тенденція до збільшення обсягів навчального матеріалу не знаходить відповідної фінансової підтримки.

Сьогодні, коли Україна знаходиться в надзвичайно тяжкому економічному та політичному стані, її розвиток, стан фінансового та матеріально-технічного забезпечення системи ПТО значно погіршується. Аналіз нинішнього стану й тенденцій розвитку суспільства як цілісної системи не дає можливості виразного та однозначного прогнозування подальшого розвитку системи ПТО проте є цілком зрозумілим, що і її структура і компоненти мають найбільшою мірою відповідати соціальним, науковим і технологічним цілям, умовам розвитку суспільства і потребам системи освіти в цілому.

Особливо гостро постає проблема підручника нового покоління (ПНП), який би відповідав вимогам, що формуються під впливом таких явищ, як інформатизація суспільства та освіти. Необхідність її комплексного вирішення та проблеми створення єдиного інформаційно-освітнього навчального середовища ПТО, з відповідною адаптацією до особистісних здібностей учнів, спричинила актуальність розроблення та використання електронних підручників (ЕП). Їх розробка та впровадження електронних засобів навчання у систему освіти обумовлена вимогами Постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державної цільової програми розвитку професійно-технічної освіти на 2011–2015 роки» [6].

Мета статті: визначення дидактичних вимог до електронних засобів навчання для системи ПТО та педагогічний пошук структуризації ПНП з включенням інноваційних компонентів, використання яких сприятиме підвищенню мотивації учнів до навчання та самонавчання, розвитку творчого підходу.

Результати моніторингу освітнього середовища системи ПТО дозволяють зробити висновок про те, що останнім часом розробці електронних засобів навчання (посібники і підручники) приділяється значно більше уваги [3; 4]. Роботу над такими проектами можна розглядати як спробу зробити серйозний крок до вирішення проблеми створення ПНП. Слід зазначити, що у власних дослідженнях та пошуку

шляхів означеної вище проблеми ми керувались тим, що «підручник повинен відповідати сучасному рівню науки, забезпечувати потреби національного виховання, зв'язок теорії з практикою. Він має бути написаним простою і доступною мовою, чітко формулювати визначення, правила, закони, ідеї, містити ілюстрації, схеми, малюнки, виділяти шрифтом важливий матеріал. Не менш суттєвим є і його художнє оформлення. У навчальному процесі підручник виконує такі функції [8]: навчальну, що полягає в забезпеченні засвоєння учнями певного обсягу систематизованих знань, формуванні у них пізнавальних умінь та навичок; виховну, яка забезпечує формування світогляду, моральних, естетичних та інших якостей особистості учня; розвивальну, що сприяє розвитку перцептивних, мнемічних, розумових, мовленнєвих та інших здібностей учнів; управлінську, яка полягає в програмуванні певного типу навчання, його методів, форм і засобів, способів застосування знань у різних ситуаціях; дослідницьку, що спонукає учнів до самостійного вирішення проблем, навчає методів наукового пошуку.

У процесі виокремлення дидактичних вимог до ПНП як сучасного підручника для системи ПТО було вивчено досвід освітян різних країн. З'ясовано, що зовсім недавно, тільки після кількох років невдалих спроб, американські експерти повідомили про те, що час електронного підручника, нарешті, вже настав. Губернатор Каліфорнії А. Шварценеггер повідомив: «Це безглуздо і дорого переглядати традиційні жорсткі палітурки, коли інформація сьогодні так легко доступна в електронному вигляді». Ще 2012 р. він озвучив План розвитку електронних книг для учнівства Каліфорнії – почин розпочався з підручників з математики і природничих наук [9].

Відомо, що найперші ЕП подавались у вигляді текстових файлів різного формату, найчастіше, це були PDF копії друкованого тексту. Їх можна було читати з екрану монітора та, за необхідності, роздруковувати. Сучасні інноваційні версії ЕП найчастіше налічують: відеозаписи лекцій; наочний матеріал у форматі мультимедіа; обчислювальні програми; режим діалогу; засоби для миттєвого зворотного зв'язку тощо.

На сьогодні для створення ЕП використовуються не лише спеціалізовані програми, такі як: SunRav BookEditor, Ebook Edit Pro, ChmBookCreator, а й Інтернет-ресурси, наприклад системи для розроблення сайтів, блогів тощо – саме їх можна назвати підручниками нового покоління. Поява ПНП, розроблених на основі Інтернет-ресурсів, спрямована на найповніше забезпечення доступності знань, розвиток

інтелектуальних і творчих здібностей учнів на основі індивідуалізації навчання, інтенсифікації навчального процесу тощо. Вони є найрізноманітнішими та відрізняються за змістом і методами викладу навчального матеріалу, доступними та організаційно зрозумілими у використанні. При цьому вони перетворюються на відкриту і доступну систему для користувача, який може самостійно відібрати необхідну інформацію, самостійно визначати структуру, форми її подання а також здійснювати повнотекстовий пошук інформації з необхідними поясненнями, ілюстраціями за термінологічними словниками тощо. Крім того, через відповідні впроваджені функції ПНП, можна: оперативно знаходити потрібну інформацію у електронних бібліотеках, розширюючи обсяги інформаційного середовища; створювати, так звані, інтегровані електронні засоби навчання, які поєднують функції різноманітних видів навчальної літератури (підручник, популярна навчальна література, навчальний словник, збірник задач та вправ тощо) [1].

Дослідження проблеми розроблення та створення ПНП дозволяє зробити висновок про те, що нині в Україні, на жаль, немає державних стандартів для галузі електронних видань. Щодо друкованих видань, то формалізовані вимоги існують, зокрема видавничі параметри, санітарні норми з оформлення шкільних підручників тощо. Однак, вони не можуть бути поширені на електронні засоби навчання. Не фігурували електронні засоби навчання і в затвердженій наказом Міністерства освіти України від 27.02.1998 р. № 75 та зареєстрованій у Міністерстві юстиції України 12.05.1998 р. за № 307/2747 Інструкції про порядок організації розроблення, виробництва і доставки демонстраційних приладів і навчального обладнання до закладів освіти [3].

Необхідно констатувати, що на сьогоднішній день також спостерігається певна проблема із визначенням поняття електронний підручник. Зазначене пояснюється тим, що за останнє десятиріччя у теорії та практиці педагогічної освіти широко застосовуються поняття «електронний курс», «електронне видання», «навчальний продукт», «педагогічний програмний засіб», «електронний підручник» тощо. Проте вказані педагогічні поняття у сучасній літературі не набули однозначного тлумачення – часто зустрічається синонімія термінів, коли один і той самий зміст у різних авторів має різні визначення. Загальноприйнятого визначення поняття «електронний (комп'ютерний, мультимедійний) підручник» поки що не існує. Але у Положенні «Про електронні освітні ресурси», затвердженому Наказом Міністерства освіти і науки, молоді та

спорту України 01.10.2012 № 1060 зазначено, що електронний навчальний посібник – навчальне електронне видання, використання якого доповнює або частково замінює підручник, а електронний підручник – електронне навчальне видання з систематизованим викладом дисципліни (її розділу, частини), що відповідає навчальній програмі [7]. Водночас, у проекті цього документа пропонувалося визначити електронний підручник як основне самостійне електронне навчальне видання, яке: містить систематичний виклад навчальної дисципліни, розділу, окремої дидактичної одиниці та відповідає державному освітньому стандарту, робочій програмі дисципліни, авторській програмі; дає можливість в діалоговому режимі, самостійно або спільно з викладачем, освоїти навчальний матеріал.

Узагальнюючи різноманітні тлумачення, можна означити, що електронний підручник – не лише комплексна, але й цілісна дидактична, методична, мультимедійна, динамічна система, яка містить навчальний матеріал, підготовлений з обов'язковим використанням різних форм його подання (текст, відео, аудіо тощо) засобами інформаційних технологій. Дотримання зазначених якостей у розробленні ЕП сприяє підвищенню доступності навчання за рахунок більш зрозумілого, яскравого й наочного подання матеріалу. В ПТНЗ процес навчання, за доцільного та логічного використання ЕП, проходить більш успішно, стає більш вмотивованим та цікавим учням, для яких використання електронних засобів сприймається привабливим і прийнятним.

На підставі зазначеного вище, зробимо висновок, що ЕП розподіляють на три типи: відсканована і оцифрована копія паперового підручника; підручник з гіпертекстовими вставками, який розробляється на основі спеціалізованих систем та програм; електронний підручник – ПНП, які розробляються в середовищі Інтернет-ресурсів з відкритим кодом (Веб-підручники).

Окремо можна винести їх класифікацію за призначенням (цілі і завдання): ілюстраційні (використовуються для унаочнення навчального матеріалу), консультативні (надання допомоги, довідок тощо), операційні середовища, тренажери, контроль та оцінювання навчання. У кожному ЕП можуть бути реалізовані один або кілька зазначених типів.

Підручники нового покоління можуть бути відкритою або частково відкритою динамічною програмною системою, тобто такою, яка передбачає внесення змін до змісту та структури. Їх модифікація може бути необхідною, в першу чергу, для адаптації до конкретного

навчального плану ПТНЗ, матеріально-технічної бази закладу, особистого досвіду викладача, базового рівня підготовленості учнів, обсягу навчального навантаження тощо. При цьому, природно, ПНП повинен містити засоби захисту від несанкціонованих змін його контенту відповідно до Закону «Про авторські і суміжні права». Слід зазначити, що його зміст, не відтворюючи повністю відповідні паперові видання, має бути розробленим за максимально раціонального використання можливостей інформаційних технологій. Зокрема, ПНП повинен містити:

- логічний мінімум текстової інформації;
- продумане використання гамми кольорів;
- доцільну кількість ілюстративного матеріалу, відеофрагментів або анімації (мультимедіа), що активізує розумову діяльність учня і забезпечує практичну наочність навчання;
- перехресні посилання між складниками підручника (можливо й гіперпосилання на інші ЕП і довідники);
- засоби створення закладок;
- список рекомендованої друкованої літератури (він може бути адаптований до навчального плану ПТНЗ і тому можна передбачити можливість зазначення наявної в бібліотеці кількості видань);
- список електронних матеріалів, які розміщені на серверах навчального закладу або в мережі Internet;
- довідник та глосарій;
- засоби діагностування, контролю та оцінювання знань (вбачається необхідність забезпечення роботи з ЕП в трьох режимах: навчання без контролю; навчання з проміжним контролем, за якого в кінці кожного розділу (параграфу) учню пропонується відповісти на декілька запитань, що дозволяють визначити ступінь засвоєння матеріалу; навчання з підсумковим тестовим контролем знань з виставлянням оцінки);
- максимально зручну систему навігації.

Незалежно від типу в організації ПНП має бути дотримано принцип квантування, тобто навчальний матеріал має ділитися на розділи, які у свою чергу – на, взаємопов'язані перехресними посиланнями, модульні кадри з текстовою складовою та візуалізацією. З метою підсилення та мотивації виконання самостійної роботи, вбачаємо можливим та доступним використання Веб-квесту як складника електронного підручника. Слід зазначити, що Веб-квест (Webquest) відноситься до активних методів навчання, де ключовим засобом є Інтернет-ресурси. Його можна застосовувати для виконання проблемних завдань різної міри

складності – проектів, з елементами рольової гри. Відомо, що самостійна робота учнів спрямована на забезпечення формування умінь організовувати особисту діяльність і планувати її результати – за використання Веб-квесту вона урізноманітнюється, стає більш динамічною та умотивованою.

Уперше така модель проектної діяльності була запропонована в 1995 р. Б. Доджем і Т. Марч. У останні часи Веб-квест є одним із популярних та доступних сучасних видів освітніх Інтернет-технологій – викладачі всього світу використовують його як один із способів ефективного використання Інтернет на заняттях. Веб-квести можуть використовуватися для створення та укріплення міждисциплінарних зв'язків, з метою вивчення окремої теми (різноманітних тем) чи вирішення певної навчальної проблеми. В основу цього методу може бути покладено як індивідуальну так і групову (з розподілом ролей) діяльність учнів. Результатом роботи може бути створений сайт в Інтернеті, Веб-сторінка, електронна презентація, електронний буклет тощо. Технологія Веб-квест сприяє ефективному формуванню низки компетентностей учнів:

- самонавчання і самоорганізація;
- уміння та навички працювати в команді (планування спільної діяльності, розподіл функцій, взаємодопомога та взаємоконтроль);
- уміння знаходити кілька методів вирішення проблемної ситуації, з'ясовувати найбільш доцільний варіант та обґрунтовувати власний вибір;
- знання та навички використання ІТ для швидкого та правильного пошуку необхідного інформаційного матеріалу, оформлення результатів в електронному форматі тощо);
- навички публічних виступів (on-line та of-line).

За терміном виконання в ПНП можна передбачити впровадження двох типів Веб-квестів – для недовготривалого виконання та тривалої роботи.

Недовготривалі Веб-квести (їх може бути кілька) можна розробити з розрахунком на виконання протягом одного – трьох занять, метою яких є поглиблення та інтеграція знань. У свою чергу, довготривалі Веб-квести слід планувати на виконання протягом семестру чи всього навчального року. Мета їх застосування є більш широкою – поглиблення і трансформація отриманих знань. Веб-квести також розрізняють за [10]:

- предметним змістом: монопроекти і міжпредметні;
- типом завдань, виконуваних учасниками: переказ (retellingtasks), компіляційний (compilationtasks), загадки (mysterytasks), журналістські (journalistictasks), конструкторські (designtasks), творчі (creativeproducttasks),

вирішення спірних проблем (consensusbuildingtasks), переконувальні (persuasiontasks), самопізнання (self-knowledgetasks), аналітичні (analyticaltasks), оцінювальні (judgmenttasks), наукові (scientifictasks).

Нами розроблено структуру ПНП, яка включає Веб-квести як інноваційний складник: недовготривалого виконання (до розділів та окремих тем); тривалої роботи (до кількох тем розділів, підручника, та міждисциплінарні); за предметним змістом (до окремих тем, розділів та підручника), за типом завдань (до кількох тем розділів, підручника, та міждисциплінарні) (рис.1.).

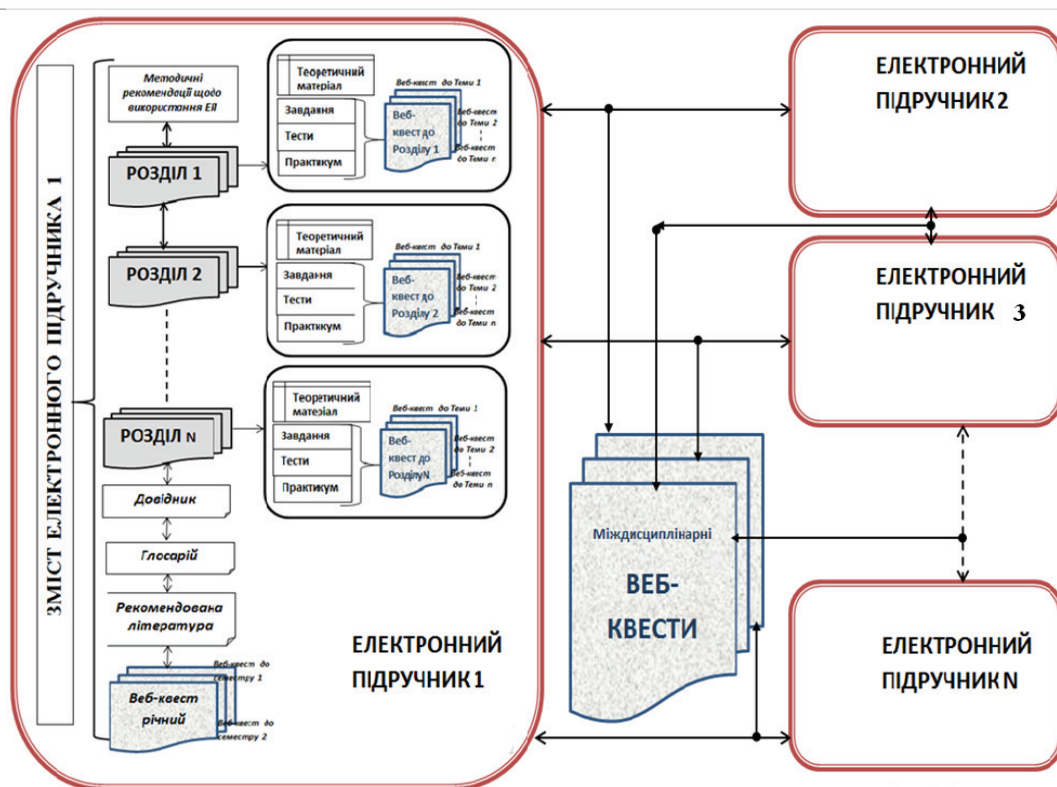


Рис. 1. Структура підручника нового покоління для ПТНЗ

Для педагогів упровадження Веб-квесту у ЕП створює можливість: підсилення навчального процесу інноваційними засобами та формами навчання; формування мотиваційного складника навчання учнів; організації самостійної роботи учнів як в аудиторії, так і на відстані; відслідковування діяльності кожного учня окремо та групи в цілому; надання консультації та допомоги (on-line та of-line); використання вільно розповсюджуваних електронних ресурсів Інтернет як інноваційних засобів навчання; створення електронного банку результатів діяльності учнів та їх публічного обговорення та оцінювання (on-line та of-line).

Для учнів упровадження Веб-квесту у ЕП сприяє:

- підвищенню мотивації: до отримання знань; до використання ІТ у навчальній діяльності; на досягнення найкращих навчальних результатів;
- формуванню вмінь: творчого пошуку, систематизації та узагальнення інформації; формулювати висновки власної діяльності;
- отриманню знань, спрямованих на використання інформаційного простору Інтернет у власній навчальній діяльності.

Проблему забезпечення навчальних дисциплін у ПТНЗ підручниками нового покоління можна вважати однією з найважливіших у контексті впровадження сучасних педагогічних технологій у навчально-виробничий процес. Вони повинні відзначатися не лише новими принципами організації і відбору змісту, а й враховувати психологічні особливості сприйняття навчального матеріалу учнями, рівнем їх підготовленості до використання ЕП як в роботі в аудиторії, так і у самостійній роботі і, насамкінець, особистісними якостями кожного учня. Використання ПНП, у першу чергу, вбачається необхідним для організації самостійної роботи учнів: мультимедіа та динаміка контенту полегшує розуміння та сприйняття навчального матеріалу. Веб-квест як складник електронного підручника нового покоління пропонується для виконання самостійної роботи учнів із орієнтацією на розвиток їхньої пізнавальної та дослідницької діяльності. Така інноваційна технологія перетворює ІТ на універсальний інструмент, використання якого сприяє ефективному засвоєнню навчального матеріалу, формуванню відповідних компетентностей та мотивації до отримання знань. Щодо перспектив подальших досліджень у даному напрямку, то доцільно, з метою покращення якості професійно-технічної освіти, неперервно ґрунтовно вивчати та аналізувати досвід європейських країн, США та Японії з передовою системою освіти з проблеми розроблення, впровадження та використання електронних посібників і підручників у професійну підготовку.

Список використаних джерел

1. Діденко О. В. Досвід створення електронних підручників для системи професійно-технічної освіти / О. В. Діденко // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. Зб. наук. праць – Випуск 37 / Редкол. : І. А. Зязюн (голова) та ін. – Київ – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», – 2014. – 537 с.

2. Зими́на О. В. Рекомендации по созданию электронного ученика / Зими́на О. В., Кириллов А. И. – Академия XXI век. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.academiaxxi.ru/Packages.html>
3. Карташова Л. Електронні засоби діагностики освітніх результатів / Л. Карташова, І. Пліш // Матеріали XVII Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції «Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах СНД», 29-30 листопада 2013 р. – С. 151-154.
4. Карташова Л. А. Про проблеми наступності навчання інформаційних технологій у школі й вищому педагогічному навчальному закладі / Л. А. Карташова, А. М. Гуржій. – Інформаційні технології в освіті України: зб. наук. праць. Вип. 15. – Херсон: ХДУ. – 2013. – С.11–19.
5. Полянський П. Про переваги і вразливі місця електронних підручників [Електронний ресурс] / П. Полянський // Osvita.ua. Видавництво «Плеяди» Режим доступу: http://osvita.ua/school/school_today/16840/
6. Про затвердження Державної цільової програми розвитку професійно-технічної освіти на 2011-2015 роки [Електронний ресурс]: постанова Кабінету Міністрів України від 13 квітня 2011 р. N 495 // Комп'ютер. інформ.-прав. система «Ліга». – Режим доступу: www.liga.net
7. Про затвердження Положення про електронні освітні ресурси [Текст] [Електронний ресурс]. – Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України 01.10.2012 № 1060. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z1695-12>
8. Психологія та педагогіка. Основи педагогіки. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://subject.com.ua/psychology/psyho_pedagog/89.html
9. Johnson Tim. Electronic textbooks: set to take over? [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.universityaffairs.ca/electronic-textbooks-set-to-take-over.aspx>.
10. WEBQUEST. Что такое Веб-квест? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://myenglish2012.ru/web-quest>.

ПЕДАГОГІЧНЕ ПРОЕКТУВАННЯ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ТРАНСПОРТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА СИСТЕМ

У статті педагогічне проектування розглядається як вид професійної діяльності педагога зі створення проекту освітнього процесу у вищому навчальному закладі: визначено його логічну структуру, компоненти, принципи, умови і закономірності. Уточнено сутність понять «педагогічне проектування», «проектне освітнє середовище», «проектний освітній простір». Обґрунтовано принцип потрійності інформаційного синтезу у фаховій підготовці учителя-дизайнера. Охарактеризовано зовнішні і внутрішні передумови визрівання обдарованості майбутніх педагогів-дизайнерів, їхні типові профілі. Зроблено висновок про необхідність становлення і розвитку наукової школи педагогічного дизайну.

Ключові слова: педагогічне проектування, педагог-дизайнер, дизайн-середовище, дизайн-простір.

В статье представлено педагогическое проектирование как вид профессиональной деятельности педагога по созданию проекта образовательного процесса в вузе: определены его логическая структура, компоненты, принципы, условия и закономерности. Уточнена сущность понятий «педагогическое проектирование», «проектная образовательная среда», «проектное образовательное пространство». Обосновано принцип тройственности информационного синтеза в профессиональной подготовке учителя-дизайнера. Охарактеризованы внешние и внутренние предпосылки вызревания одаренности будущих педагогов-дизайнеров, их типичные профили. Сделан вывод о необходимости становления и развития научной школы педагогического дизайна.

Ключевые слова: педагогическое проектирование, педагог-дизайнер, дизайн-среда, дизайн-пространство.

In the article the pedagogical projecting as type of professional activity of teacher on creation of project of educational process in the Institutes of higher education is represented: his logical structure, components, principles, conditions and conformities to law are defined. The essence of the concepts of "pedagogical design", "learning environment design", "design educational space." The principles potriynosti synthesis of information in professional training of teacher-designer. We characterize the external and internal conditions maturing talent designers of future teachers, their typical profiles. The conclusion about the need to formation and development of pedagogical scientific school of design.

Keywords: pedagogical design, teacher-designer, design environment, design the space.

В умовах глобалізації та євроінтеграційних процесів дослідники формулюють сутність педагогічного проектування неоднозначно. Вітчизняні вчені традиційно зорієнтовані на проектування теоретичних моделей навчального процесу в освітніх закладах: проектування педагогічних систем, проектування змісту навчання, проектування в загальноосвітніх і вищих навчальних закладах [1]. У цих працях проектування подається як компонент дидактики, як проектування суто теоретичне, наукове [2].

Науково-педагогічне проектування теоретично обґрунтовано у двох найважливіших концепціях. Одна з них – це опрацювання матеріалу відповідно до цілей фахової підготовки. Інша – вибудовування системи постійного аналізу результатів професійного навчання, оцінки та удосконалення процесу передачі педагогічно доцільної інформації. Аналіз потреби студентів у професійному навчанні і корегування його цілей є пріоритетним у педагогічному проектуванні. За результатами такого аналізу підбираються особистісно зорієнтовані способи подачі інформації.

Поняття «проект освітнього процесу» включає такі компоненти: формулювання задуму інноваційного навчального процесу у вигляді теоретичної моделі і технології реалізації такої моделі; зміст моделі із сформульованою метою, завданнями, тематичними блоками навчальних дисциплін; процесуальні компоненти: організацію взаємодії учасників навчально-виховного процесу, управління діяльністю, контроль навчальних досягнень, корекцію результатів навчання.

Крім науково-педагогічного проектування є ряд інших проектних технологій: художнього проектування, інженерно-технічного проектування, ІТ-проектування. Такі проектні технології особливо необхідні для сучасних вищих професійних навчальних закладів, де навчаються майбутні фахівці транспортних технологій та систем. На нашу думку, технології наукового, художнього, інженерно-технічного, ІТ-проектування можуть гармонійно поєднуватися в універсальній проектній технології дизайн-освіти.

У досвіді зарубіжних країн виокремлюється педагогічний дизайн [3]. В європейських навчальних закладах надається пріоритетне значення художньому проектуванню навчального середовища (дизайну інтер'єрів і ландшафтів) і, зокрема, навчально-методичному забезпеченню (графічному дизайну підручників, посібників), фірмовому стилю навчальних закладів (дизайну костюмів учнів і студентів).

Педагогічний дизайн (навчальне проектування) – це метод реалізації проектувальної функції дидактики, яку виконують освітні стандарти, зорієнтована на художньо-естетичні, лаконічні і ємкі способи передачі інформації її носіями: вербальними, графічними, структурними (речовинними). Навчальний дизайн або проектування навчальних систем (ISD: Instructional Systems Design) є практикою створення навчального досвіду, який робить набуття знань і навичок більш ефективним, дієвим і привабливим. Педагог-дизайнер спроможний впроваджувати в сучасний освітній простір технології художнього і технічного проектування,

створювати з учнями або студентами яскраві проектні образи або, іншими словами, дизайн-образи майбутніх форм довкілля.

І наукове проектування, і педагогічний дизайн є проектуванням сучасного інформаційно-педагогічного середовища (дизайн-середовища), зумовлене євроінтеграційними і глобалізаційними процесами. Складові дизайн-освітнього середовища подано у табл. 1.

Таблиця 1

Складові дизайн-освітнього середовища

Основні потреби	Суміжні здібності	Інформаційні ресурси	Провідна діяльність	Ключові компетенції
Поваги, приналежності і любові	Інтраперсональний (внутрішньо-особистісний), інтерперсональний (міжособистісний), екзистенціональний	Сенсорні	Художня (людина-художні образи), соціальна (людина-людина)	Соціальна, громадянська
Самореалізації, естетичні, пізнавальні	Лінгвістичний, логіко-математичний музичний	Вербальні	Інтелектуальна (людина-знакові системи)	Загальнокультурна, уміння вчитися
Фізіології, безпеки	Тілесно-кінестетичний, просторовий, натуралістичний	Структурні (смако-запаходотикові)	Реалістична (людина-природа, людина-техніка)	Здоров'язбережувальна, продуктивної творчої діяльності, підприємницька (пропедевтика ІКТ)

Проблема визначення принципів та методологічних основ дизайн-освіти в Україні відповідно до нових соціально-економічних умов інформаційного суспільства поки що лишається недостатньо розв'язаною [5]. Сучасна теорія і методологія дизайн-освіти змушена опиратися на досягнення інформаційних і виробничих технологій та приділяти питанням теоретичного, методологічного і мистецтвознавчого осмислення проектної культури належну увагу.

Г.Земпер [6], В.Сидоренко [7] вважали, що дизайн – це універсальний метод розв'язання завдань у різних видах людської діяльності. Засновник перших дизайнерських шкіл, зокрема В. Гропіус [8] стверджував, що мета дизайну – “не предмет, а людина”. Очевидно, недостатньою є вузько прагматична мета – впорядкування предметного світу, забезпечення легкого і зручного користування речами і механізмами, естетичний вплив на

довкілля. Необхідно розглядати дизайн як діяльність, у процесі якої формується інтегрована особистість – природовідповідна “міра усіх речей” предметного світу в т.ч. і технічних конструкцій. Дизайн є не тільки утилітарно-технічною, а й одухотворено-художньою діяльністю і його доцільно розглядати як архітектонічне мистецтво, здатне об’єднувати всі види мистецтв і ремесел. Об’єктами дизайну є матеріальний і духовний світ, жива і нежива природа.

Дизайн – це творчий метод, процес і результат художньо-технічного проектування промислових виробів, їхніх комплексів і систем, орієнтований на досягнення найповнішої відповідності створюваних об’єктів і середовища загалом і потреб людини, як утилітарних так і естетичних. Дизайн є проектною діяльністю, що об’єднує художньо-предметне мистецтво і науково обґрунтовану інженерну практику у сфері індустріального виробництва.

Особливістю художнього проектування (design) дизайнера на відміну від технічного проектування (project) інженера-конструктора є використання прийомів художньо-образної уяви, фантазії. Design – план, намір, начерк, намітка, мода, проект, малюнок; винаходити, конструювати, здійснювати, створювати, придумувати, розробляти, фантазувати (проект для нового музею, проектування архітектонічних форм); бажання, мрія, прагнення, надія. Художній проект (design) дизайнера зумовлений його внутрішнім, інформаційно-особистісним середовищем. Художній проект на відміну від проекту технічного або наукового повинен завершуватися розробленням сценарію рекламного змісту. Design – це невимушена діяльність, зумовлена грою уяви.

Особливістю технічного проектування (project) інженера-конструктора є використання прийомів перцептивного сприймання сигналів довкілля: повноти і точності, вибірковості та активності, сприймання в різних ракурсах (з різних точок зору); прийоми і вправи на огляд, обстеження водночас дотиком і зором, виділення, розглядання, вичленення суттєвих і другорядних ознак. Project – проект, а research project – науково-дослідний проект (синоніми: прогнозувати, оцінювати, розраховувати, передбачати; схожі слова: управління, керівник проекту, інженерний проект, пілотний проект, авторський проект, проект по збереженню води, житлового будівництва, проект під ключ, запуск пілотного проекту, звіт по проекту). Технічний проект (project) інженера-конструктора зумовлений зовнішнім інформаційно-матеріальним середовищем. Project – це вимушена діяльність, яка зумовлена об’єктивними обставинами.

Увага дослідників поки що недостатньо приділяється педагогічно доцільному проектуванню професійного освітнього простору особистості майбутнього промислового дизайнера. Сучасний освітній простір проектування або дизайн-простір – це суб'єктивна віртуальна реальність, зумовлена домінуючими профілями особистісної обдарованості (академічним, естетичним або практичним), найрозвиненішими видами перцептивного сприймання (аудіальним, візуальним або кінестетичним), особистісно-ціннісними конструктами інформаційного середовища (абстрактними і знаково-символічними, сюжетними і метафоричними або ж конкретними матеріальними).

Дизайн-простір включає освітній простір художника-глядача, мислителя-слухача, майстра-діяча. Художники-глядачі зорієнтовані на спостереження і образне уявлення. Мислителі-слухачі схильні до мислення і формулювання абстрактних концепцій. Майстри-діячі обирають предметно-перетворювальні дії, прагнуть до практичного впровадження проектів. Проектувальники (дизайнери) на основі образних уявлень формулюють проектні задуми і втілюють їх у пошукових макетах або виробничих зразках, самі активно навчаються. Для підготовки фахівців транспортних технологій і систем важливо викремити специфіку промислово-індустріального дизайну і визначити особливості їхнього дизайн-простору.

Промислово-індустріальний дизайн – вид проектної художньо-технічної діяльності, метою якої є визначення формальних якостей транспортних технічних конструкцій, їх структурних і функціональних особливостей та зовнішнього вигляду. Промислово-індустріальний дизайн включає в себе такі етапи: генерацію ідей, концептуальну проробку, ескізування, макетування, тривимірне моделювання, візуалізацію, прототипування, а також елементи мистецтва, маркетингу і технології.

Новітнім методом підготовки фахівців промислового дизайну для транспортної галузі є ігровий дизайн [9], [10]. Сьогодні сфера ігродизайну є актуальною для сучасної середньої і вищої школи країн Сходу. Так, наприклад, дослідники і педагоги Гон-Конгу підкреслюють важливу роль дизайну в створенні інновацій і розвитку суспільства. Про підготовку творчих кадрів, про мислення і бачення дизайнерів, а також про місію дизайну іграшок в інтернет-інтерв'ю висловлюється Ремі Леклер [11], який працює в Школі Дизайну Політехнічного Університету Гон-Конгу і очолює там лабораторію іграшок. Він пропонує нові способи проектування і вважає метод ігрового дизайну інноваційним. Фахівців дизайн-освіти Леклер називає «культурними універсалами», які повинні бути компетентними і

спроможними співпрацювати з фахівцями різних професій, в тому числі в педагогічній сфері, транспортній галузі.

Для проектування і моделювання новітніх транспортних засобів на автомеханічному факультеті Національного транспортного університету міста Києва створено кафедру комп'ютерної, інженерної графіки і дизайну. Пошукові макети і моделі перспективних транспортних засобів наочно ілюструють майбутнім фахівцям транспортної галузі переваги новітніх транспортних технологій, спонукають їх до оволодіння ними і впровадження таких технологій у виробництво.

У Національному транспортному університеті обгрунтовано і впроваджено середовищний підхід до професійної підготовки сучасних фахівців транспортної галузі. Створено модель предметно-розвивального середовища з промислового дизайну, сприятливого для розроблення творчих проектів студентів сукупністю художньо-технічних засобів. Зокрема, у підготовці фахівців транспортних технологій і систем на етапах генерації ідеї, концептуальної проробки, ескізування, макетування використано музейне середовище. Між кафедрою комп'ютерної, інженерної графіки і дизайну автомеханічного факультету Національного транспортного університету і Державним музеєм іграшки МОН України укладено угоду щодо використання музейного середовища для підготовки майбутніх фахівців промислового дизайну.

Транспортні іграшки складають найбільшу групу в Державному музеї іграшки МОН України, в яку входять такі різновиди транспорту: сухопутний, водний, повітряний, космічний, військовий. Сучасна технічна іграшка зазнає період ломки деяких застарілих традицій і все ширше і сміливіше використовує нові технічні принципи. Електричні двигуни, автоматичне рух по досить складній програмі, використання дистанційного керування з кнопковим пультом, в т. ч. і управління по радіо за допомогою звукових і світлових сигналів, вже давно увійшли в арсенал її засобів. Розвинена система управління – характерна ознака нової технічної іграшки.

Виокремлено проектно-технологічний підхід до підготовки фахівців для транспортної галузі, який полягає в орієнтації не лише на формування професійної компетентності з транспортних технологій, але й у розвитку проектно-творчої компетентності майбутніх фахівців. Проектно-творчий компонент підготовки фахівців транспортної галузі виокремлено як необхідну складову їхньої професійної компетентності. В умовах глобалізаційних процесів фахівці транспортної галузі повинні бути

обізнаними із сучасними функціонально довершеними, естетично привабливими і економічно вигідними транспортними засобами.

Так, на етапі генерування проектної ідеї майбутні промислові дизайнери розглядають зарубіжний досвід використання новітніх технічних конструкцій: електромобіль, автоматизований транспорт для окремих осіб, повітряний транспорт для окремих осіб, передохолоджувальний реактивний двигун, гіперзвуковий двигун, польоти в космос без ракет з використанням петлі Лофстрома, фотонного двигуна, електромагнітної катапульти, космічної гармати, космічного ліфта, космічного фонтана тощо.

До навчально-наукового комплексу Національного транспортного університету включено Навчально-науковий центр професійно-технічної освіти НАПН України, Вище професійне училище транспортних технологій м. Львова, Барський автомобільно-дорожній технікум Вінницької області, Надвірнянський коледж Івано-Франківської області. На всіх освітніх рівнях експериментального комплексу оптимальною складовою підготовки фахівців транспортної галузі є ознайомлення з перспективними транспортними технологіями. Важливо, щоб у професійно-технічних навчальних закладах також було впроваджено елементи промислово-індустріального дизайну. У майбутніх фахівців транспортних технологій і систем необхідно сформувати потребу до винахідницької, раціоналізаторської, дослідницької діяльності і художньої творчості водночас.

Професійний освітній простір найефективніше формується сучасними інформаційними технологіями на таких етапах художньо-технічного проектування: тривимірне моделювання, візуалізація [12]. Використання педагогічного дизайну у вигляді ІТ-проектування робить процес навчання прозорим, підвищує його ефективність, оскільки дозволяє підійти до кожного студента індивідуально з урахуванням індивідуальної траєкторії його професійного становлення.

Майбутні фахівці транспортних технологій і систем сприймають інформаційно-освітнє середовище як програмно-телекомунікаційний і педагогічний простір з єдиними технологічними засобами здійснення навчального процесу, інформаційною підтримкою і документуванням.

В ІТ-середовищі вирішуються проблеми електронної педагогіки: розроблення теорії навчання у відкритих педагогічних системах, формування педагогічно доцільного складу і структури методичних систем відкритої освіти, підготовка вчителів і учнів до роботи у відкритих комп'ютерно-орієнтованих педагогічних системах, створення методик використання відкритих комп'ютерно-орієнтованих педагогічних систем

Використовуються ефективні засоби педагогічного впливу на суб'єкти навчання у сфері «інформаційно-освітнього (ІО) середовища», пріоритетом яких є самонавчання і саморозвиток особистості. Активізуються механізми внутрішньої активності особистості у взаємодії з ІО-середовищем. Досягається прямо пропорційна залежність між зовнішнім інформаційно-педагогічним середовищем і внутрішнім інформаційно-особистісним простором суб'єктів навчання. Чим більше і повніше суб'єкт навчання використовує можливості середовища, тим успішнішим є його вільний і активний саморозвиток: студент одночасно є і продуктом, і творцем середовища, що дає йому фізичну основу для життєдіяльності й уможливорює інтелектуальний, моральний, суспільний і духовний розвиток.

Головні завдання ІКТ-середовища у вищих професійних навчальних закладах такі: оволодіння сучасними комп'ютерними технологіями, пошук інформації на електронних носіях та у комп'ютерних мережах, спілкування у комп'ютерних мережах, формування навичок програмування.

Комп'ютерна графіка має стати основою комп'ютерної технології дизайнера. Особливості комп'ютерної графіки визначаються класифікацією її базових систем (ділова, ілюстраційна, наукова, інженерна) та класифікацією її об'єктів (растрова, векторна графіка та 3D-графіка).

Необхідно дотримуватися таких педагогічних умов формування готовності майбутніх промислових дизайнерів до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності: використання основ образотворчої і графічної грамоти в інформаційно-технологічній підготовці дизайнера, диференціація інформаційно-графічного середовища художньо-проектної діяльності дизайнера, інтеграція естетичних та інформаційно-візуальних інновацій в навчальному дизайн-проектуванні.

На кафедрі комп'ютерної, інженерної графіки і дизайну автомеханічного факультету НТУ розпочала діяльність наукова школа педагогічного дизайну, до якої залучаються інженер-конструктор (фахівець технічного проектування), художник-конструктор (фахівець художнього проектування), науковець-педагог (фахівець з дизайну і технологій), а також аспіранти, докторанти, магістри, які виконують наукові роботи з різних проблем педагогічного дизайну.

Одним із пріоритетних напрямів діяльності наукової школи є орієнтація учнів загальноосвітніх і професійно-технічних навчальних закладів на професії транспортних технологій та систем і, зокрема, професію промислового дизайнера. Визначено такі напрями профорієнтації у системі неперервної промислової дизайн-освіти: профорієнтація у професійній дизайн-освіті; профорієнтація у загальноосвітніх навчальних закладах (на

заняттях з дизайну і технологій, трудового навчання) і, зокрема, профільній дизайн-освіті; допрофільній дизайн-освіті; початковій дизайн-освіті.

У процесі професійної дизайн-освіти профорієнтація здійснюється на заняттях з курсів «Чинники успішного працевлаштування дизайнерів», «Психолого-педагогічні основи викладацької діяльності». На основі відібраних методів психолого-педагогічної діагностики студентам-магістрам забезпечується самовизначення за особистісно-ціннісними профілями дизайн-діяльності: графічним, промисловим, ландшафтним дизайном, дизайном інтер'єрів і костюмів. Студенти мають змогу уточнити своє покликання до формотворення у середовищах «людина і техніка» (промислові дизайнери), «людина і природа» (дизайнери ландшафтів), «людина і художні образи» (дизайн інтер'єрів), «людина й інші люди» (дизайн костюмів), «людина і знакові системи» (графічні дизайнери і веб-дизайнери).

Результатом самовизначення студентів за профілями дизайну є їхня орієнтація на той вид художньо-технічного проектування, який виявився особистісно-ціннісним для них. Особистісно ціннісний вид дизайну забезпечує майбутнім фаховим дизайнерам успішне працевлаштування і професійне кар'єрне зростання.

Кафедрою комп'ютерної, інженерної графіки і дизайну автомеханічного факультету НТУ удосконалюється профорієнтація у професійній дизайн-освіті. Розробляється електронний посібник з дизайн-діагностики для системи професійної дизайн-освіти: коледжів і вищих дизайн-освітніх закладів. В електронному посібнику з дизайн-діагностики виокремлюється профіль промислового дизайну і мультимедійна реклама кафедри. Така реклама знадобиться дизайнерам, у яких виявиться покликання до профілю промислового дизайну, до формотворення в середовищі типу «людина-техніка».

Викладачі кафедри також брали участь у розробленні нових стандартів з освітньої галузі «Технології» для початкової, базової і повної загальної освіти (1-11 класи). Вони включили до змістових ліній стандартів з технологій для загальноосвітньої школи змістові лінії дизайну і профорієнтації. Профорієнтація передбачена у загальноосвітніх навчальних закладах на заняттях з дизайну і технологій, трудового навчання з урахуванням особливостей різних рівнів дизайн-освіти: профільної, допрофільної, початкової.

Профорієнтація у профільній дизайн-освіті (10-11 кл.). Викладачами кафедри створено і впроваджено у технологічний профіль програму

«Основи дизайну» і її навчально-методичне забезпечення з відповідним грифом МОН України. У зміст програми, електронних посібників і підручника з основ дизайну включено тести з дизайн-діагностики старшокласників.

Профорієнтація у допрофільній дизайн-освіті (5-9 кл.). Викладачами кафедри створено варіативну програму «Дизайн і технології» для учнів 5-9 класів з відповідним грифом МОН України. У програмі передбачено профорієнтацію і діагностику профілів обдарованості учнів: академічного, естетичного, практичного. Підготовлено до видання підручник «Трудове навчання» для 8 класу. У цей підручник викладачами кафедри включено розділ «Дизайн предметного середовища» із дизайн-діагностичні тести для профорієнтації учнів основної школи.

Рання профорієнтація у початковій дизайн-освіті (1-4 класи).

Викладачами кафедри здійснюється апробація у школах Київської області варіативної програми «Дизайн і технології», а також варіативних підручників з технологій для 1-4 класів. Видано для масової початкової школи підручники з трудового навчання (1-4 класи). Всі вони мають відповідні грифи МОН України. У зміст цього програмового і навчально-методичного забезпечення включено дизайн-діагностику і ранню профорієнтацію учнів на професію дизайнера.

Метою дизайн-діагностики є виявлення рівнів готовності майбутніх магістрів (фахівців транспортних технологій та систем і промислових дизайнерів) до проектної діяльності. Розроблення дизайн-діагностики на електронних носях дозволить поширити її не лише у процесі підготовки магістрів, але й у всіх професійно-технічних навчальних закладах, які включено у науково-навчальний комплекс Національного транспортного університету. Для цього у зміст курсів «Чинники успішного працевлаштування дизайнерів», «Психолого-педагогічні основи викладацької діяльності» доцільно включити діагностичний компонент, крім навчального, розвивального і виховного.

Сучасна наукова школа педагогічного дизайну повинна включати не лише наукове проектування навчального процесу, зумовлене дидактичними потребами, але й сукупність проектних технологій: художнього проектування, інженерно-технічного проектування, ІТ-проектування. Майбутні фахівці транспортних технологій та систем покликані оволодіти основами промислового дизайну, яким забезпечується ефективний розвиток їхнього особистісного освітнього простору в особистісно ціннісному дизайн-середовищі.

Список використаних джерел

1. Нагаева И.А. Педагогический дизайн и педагогическое проектирование: проблемы и перспективы / И.А. Нагаева // Информатизация и связь. – 2012. – № 4 – С. 61–64
2. Афанасьев В.В. Педагогическое проектирование образовательного процесса как вид профессиональной деятельности в вузе / В.В. Афанасьев, С.С. Ермолаева // Теория и практика общественного развития. –2012. – №2. – С.128-130.
3. Аствацатуров Г. Педагогический дизайн мультимедийного урока / Г. Аствацатуров // Учитель. - 2006. - № 6. - С. 10-15
4. Буланова Т.В. Педагогический дизайн информационной учебной среды / Т.В. Буланова, В.А. Стародубцев, О.Б. Шамина // Проблемы информатики. – 2012. - № 5. – С. 208–212.
5. Ковалева А.Сущность и принципы педагогического дизайна / А. Ковалева, Д. Ковалев // Директор шк. - 2008. - № 2. - С. 71-75.
6. Земпер Г. Практическая эстетика / Г.Земпер. - М.: Искусство, 1970.-320 с.
7. Сидоренко В.Ф. Генезис проектной культуры и эстетика дизайнерского творчества: автореф. дис... докт. иск. / В.Ф. Сидоренко. - М., 1990. – 30 с.
8. Гропиус В. Граница архитектуры / В.Гропиус – М.: Искусство, 1971.–286 с.
9. Жлудько В. М. Ігродизайн у практичній підготовці студентів на заняттях «Трудове навчання з практикумом» та «Образотворче мистецтво з методикою навчання» / В. М. Жлудько // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Серія: педагогічні науки: Збірник. – Чернігів: ЧНПУ, 2013. – С. 210-21.
10. Жлудько В. М. Теоретичні основи педагогічної дизайн-освіти / В. М. Жлудько // Педагогіка і психологія професійної освіти : науково-методичний журнал / Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України / Львівський науково-практичний центр професійно-технічної освіти НАПН України . – Львів, 2013. – №3 – С. 124-131.
11. Леклер Р. Если бы вдруг не стало Бога, в обществе потребления его место могли бы занять дизайнеры / Р.Леклер [Информ. ресурс]: <http://presportal.ru/%D0%B8%D0%BD%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%B2%D1%8C%D1%8E/remi-lekler-esli-by-vdrug-ne-stalo-boga-v-obshhestve-potrebleniya-ego-mesto-mogli-by-zanyat-dizajner/>
12. Цідило І. Використання комп'ютерних технологій у професійній підготовці дизайнера як інноваційна педагогічна діяльність/ Ірина Цідило // Молодь і ринок. – Дрогобич, 2009. – № 4. – С. 146-148.

ІНФОРМАЦІЙНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНОГО МЕХАНІЗМУ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Висвітлено проблеми інформаційного забезпечення організаційного механізму управління школою, за результатами дослідження запропоновано створення комплексного банку управлінської інформації за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій з метою забезпечення реалізації всіх управлінських функцій і підвищення ефективності управління ЗНЗ.

Ключові слова: механізм, механізм управління, інформаційно-комунікаційні технології, інформаційне забезпечення, оптимізація, банк інформації.

Освещены проблемы информационного обеспечения организационного механизма управления школой, по результатам исследования предложено создание комплексного банка управленческой информации с помощью информационно-коммуникационных технологий в целях обеспечения реализации всех управленческих функций и повышения эффективности управления ОУЗ.

Ключевые слова: механизм, механизм управления, информационно-коммуникационные технологии, информационное обеспечение, оптимизация, банк информации.

The article deals with the problem of information for organizational control mechanisms school, according to a study proposed the creation of an integrated bank management information using information and communication technologies in the implementation of all administrative functions and improve management of school.

Keywords: the mechanism, control mechanism, ICT, information, optimization, bank information.

Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті визначає пріоритетними шляхами розвитку освіти формування високого рівня інформаційної культури кожного члена суспільства, держави, впровадження сучасних інформаційних технологій у практику навчально-виховного процесу.

Докорінні зміни, що відбуваються нині в українському суспільстві, в тому числі в освіті, вимагають глибокої перебудови педагогічної та психологічної науки відповідно до нових реалій сучасного життя, перспектив соціально-економічного та науково-технічного розвитку нашої держави.

Характерною рисою нашої епохи є перехід суспільства від індустріального до постіндустріального, а нині – до інформаційного. Інформаційні технології все глибше проникають в усі сфери людської життєдіяльності, стають потужною продуктивною силою суспільства.

Тому у найближчому майбутньому від рівня інформаційної культури молодого покоління залежатиме науковий, технічний, виробничий, соціально-економічний потенціал народного господарства будь-якої держави та рівень добробуту її народу.

На сучасному етапі інформатизація освіти розглядається як система взаємопов'язаних організаційно-правових, соціально-економічних, навчально-методичних, науково-технічних, виробничих та управлінських процесів, спрямованих на задоволення освітніх, інформаційних, обчислювальних і телекомунікаційних потреб учасників навчально-виховного процесу.

Саме тому інформатизація освіти як невід'ємна складова загальної інформатизації суспільства має вирішити завдання підготовки нового покоління до його продуктивної діяльності в умовах інформаційного суспільства. Запровадження в навчальний процес сучасних інформаційних, зокрема, комп'ютерно орієнтованих і телекомунікаційних технологій, відкриває нові шляхи й надає широкі можливості для подальшої диференціації загального навчання, всебічної активізації творчих, пошукових, особистісноорієнтованих комунікативних форм навчання, підвищення його ефективності, мобільності й відповідності запитам практики.

Модернізація як комплексний процес системних змін у державі, сфера освіти як її складник і об'єкт управління, що детермінує системний характер зміни функцій, а також організаційну структуру і форм управління, узалежнюються наразі від регулювання організаційно-педагогічних, освітніх, управлінських і соціально-економічних процесів з огляду на тривалий позитивний розвиток і зміни в суспільстві на засадах нових технологій. Відтак актуальним постають проблеми розроблення, вдосконалення існуючих та запровадження ефективно діючих механізмів управління діяльністю загальноосвітніх навчальних закладів та їх інформаційного забезпечення.

Проблема формування дієвих механізмів управління освітою є предметом дослідження багатьох вчених.

Л. Паращенко у своїй праці аналізувала державне управління розвитком загальної середньої освіти в Україні, також досліджувала проблему методології, стратегії та механізми управління освітою [10]. Л. Ващенко у своїй монографії аналізувала проблему управління інноваційними процесами в загальній середній освіті [2]. Л. Калініна у своїх працях розкриває сутність механізму управління розвитком школи,

організаційного механізму управління, окреслює з позицій системології комплекс організаційного механізму управління розвитком школи в сучасних умовах як предмет пізнання та вивчення керівниками шкіл [5]. О. Амельницька досліджувала механізми в системі управління виробничо-господарською діяльністю локальних електричних мереж [1].

Мета статті – розкриття сутності феноменів «механізм управління» та «організаційний механізм управління», репрезентування інформаційного забезпечення організаційних механізмів управління діяльністю загальноосвітніх навчальних закладів як чинників підвищення ефективності управління.

Термін «механізм» досить часто використовується у різних сферах життєдіяльності. Найчастіше поняття «механізм» визначається більш у технічному контексті, ніж в управлінському, але існують і такі сфери ужитку цього поняття, як: «механізми державного управління», «механізми державного регулювання», «механізми реалізації державної політики», «організаційно-економічні механізми», «соціальні механізми», «правові механізми», «політичні механізми», «мотиваційні механізми», «ринкові механізми», «антикризові механізми», «інвестаційні механізми», а також механізми, які стосуються конкретних сфер життєдіяльності (фінансово-кредитний механізм, валютний, механізм державного управління, механізм планування видатків закладів шкільної освіти та інші). Враховуючи це, не можна не погодитись із висловлюванням французького вченого Анрі Кульмана, який наголошував на існуванні величезного числа механізмів, які на його думку, являють собою систему елементів (цілі, функції, методи, організаційні структури і суб'єкти) та об'єктів управління, в якій відбувається цілеспрямоване перетворення впливу елементів управління на необхідний стан або реакцію об'єктів управління, що має вхідні посилки і результуючу реакцію [8].

Категорія «механізм» у «Короткому економічному словнику» визначена як послідовність станів, процесів, які визначають собою які-небудь дії, явища; система, пристрій, який визначає порядок якого-небудь виду діяльності [7].

Вікіпедія трактує «механізм», як систему тіл, що призначена для перетворення руху одного або декількох тіл у потрібний рух інших тіл. Механізм складає основу більшості машин і застосовується в різноманітних технічних об'єктах.

В енциклопедії бізнесмена, економіста, менеджера поняття «механізм» визначається як сукупність процесів, прийомів, методів,

підходів, здійснення певних дій задля досягнення мети. У процесі розкриття цієї тематики слід акцентувати увагу на категорії «механізм управління» [4].

За визначенням М. Корецького механізм – це система засобів, важелів, методів і стимулів [3].

Отже, аналізуючи джерельний масив наукової та науково-педагогічної літератури можна сказати, що «механізм» – це система засобів, методів й стимулів, яка визначає собою порядок якої-небудь діяльності.

У процесі розкриття мети статті слід також акцентувати увагу на категорії «механізм управління».

З огляду на це наведемо кілька конструктивних визначень категорії «механізм управління», що запропоновані вченими і дослідниками, в яких робиться акцент на особливості, складі, призначенні та його ролі в управлінській діяльності керівника ЗНЗ.

М. Круглов зазначає, що механізм управління – це сукупність економічних, мотиваційних, організаційних і правових засобів цілеспрямованого впливу суб'єктів управління і впливу на їхню діяльність, що забезпечують узгодження інтересів учасників державного управління та громадського врядування, які взаємодіють [6]; як штучно створена система управлінських засобів, за допомогою якої здійснюється прийняття науково обґрунтованого управлінського рішення і досягається ефективна його реалізація [6].

За енциклопедичними даними феномен поняття «механізм управління» являє собою спосіб організації управління суспільним виробництвом з притаманними йому формами, методами, засобами, що відповідають кожній історичній епосі [3].

А. Малицький механізм управління визначає, як принципи і завдання управління, методи, форми й інструменти управління, організаційна структура управління підприємством та його персонал, інформація та засоби її обробки [9].

Отже, феномен поняття «механізм управління» учені розуміють неоднозначно, а це значно утруднює формування наукових засад теорії механізму управління в сфері освіти, сприйняття та практичне застосування в процесі управління діяльністю загальноосвітніх навчальних закладів.

Термінологічний аналіз наведених визначень та їх компонентний склад дає змогу зробити висновок про те, що механізм управління – це

система, призначена для практичного здійснення управління й досягнення поставлених цілей, що має визначену структуру, методи, важелі, інструменти впливу на об'єкт управління з відповідним правовим, нормативним та інформаційним забезпеченням; сутність і структура категорії, як і види механізмів управління, суттєво відрізняються залежно від авторських інтерпретацій.

З огляду на окреслену тематику, розглянемо сутність інформаційного забезпечення організаційного механізму управління ЗНЗ. Організаційний механізм управління трактується як: організаційна структура управління, яка становить форму упорядкованості служб і підрозділів суб'єкта господарювання, що забезпечує відповідність їх взаємодії [1]; організація діяльності у вузькому розумінні цього слова [10]; організація практичного здійснення управління загальноосвітнім навчальним закладом, що включає об'єкт і суб'єкт управління та взаємовплив між ними; сукупність цілей, завдань, функцій, методів управління, організаційної структури та результати функціонування організації; організація ефективної діяльності організаційної системи, що функціонує в умовах динамічних змін потреб суспільства та нестабільного зовнішнього середовища. При цьому статику організаційного механізму управління діяльністю загальноосвітніх навчальних закладів визначають суб'єкти та об'єкти управління, які утворюють організаційно-структурну основу механізму, а динаміку – комплекс інформаційно-комунікаційних зв'язків і взаємодій між ними.

До різновидів організаційних механізмів відносять: організаційно-структурні, організаційно-технічні, організаційно-економічні, організаційно-адміністративні; організаційний механізм управління інтелектуальною діяльністю, механізм управління організаційним розвитком системи, механізм управління організаційною системою, механізм управління активною системою, механізм самоорганізації управління діяльністю організації, механізм організаційного розвитку системи, механізм розвитку організаційної культури, механізм організаційного розвитку ліцею або колегіуму, організаційний механізм управління розвитком педагогічного персоналу, механізм організації розвитку навчального середовища, організаційний механізм управління діяльністю суб'єктів ліцею.

Необхідною умовою управління школою є її інформаційне забезпечення. Інформаційне забезпечення управління школою полягає у

виборі і відповідній обробці даних, що характеризує стан її освітньої системи.

Основні функції інформаційного забезпечення в управлінні школою полягають у наступному:

- задовольняти потреби учнів, учителів, адміністрації школи та інших структурних підрозділів у інформації, необхідній для забезпечення взаємодії між всіма учасниками навчально-виховного процесу;
- інформувати про стан освітнього процесу в школі, про забезпеченість засобами навчання, про рівень навчальних досягнень учнів, про професійну кваліфікацію вчителів;
- передавати учням, учителям, адміністрації школи дані і документи, які стосуються їх діяльності;
- систематично виявляти рівні розвитку інтелекту, емоційно-психічного і фізичного здоров'я, освітні потреби учнів;
- інформувати педагогічних працівників про залучення батьків у процес виховання і навчання дітей, інформувати про труднощі, з якими стикаються батьки.

Вся інформація, що накопичується в школі, розділяється на зовнішню і внутрішню. Зовнішня – це директиви і нормативні документи системи міського управління (накази, розпорядження та ін.), навчальні плани і програми, суспільно-політична і науково-педагогічна інформація. Внутрішня інформація допомагає представити стан і результати навчання, виховання і розвитку учнів; інформацію про керівників школи і вчителів, результати їхньої діяльності; дані про матеріально-технічну базу; інформацію про зовнішні зв'язки школи з іншими установами.

Вся інформація також поділяється за часом на оперативну і стратегічну (тематичну і шкільну). Оперативна інформація має на меті миттєво виявляти відхилення в управлінні. Це ті дані, які потрібні керівнику школи, для того, щоб оцінити роботу школи за день, тиждень, місяць, семестр. Стратегічна інформація – це дані про підсумки аналізу навчального року. Оперативна і стратегічна інформація як у керівної, так і в керованих підсистемах за своїм змістом є складовою частиною підсумкової інформації.

Основним інструментом створення системи інформаційного забезпечення управління школою є педагогічний моніторинг. У зв'язку з необхідністю відстежувати ефективність диференційованого підходу одним з найважливіших аспектів виявився вибір системи збору інформації і забезпечення системи управління освітнім закладом (рис. 1).

Створення комплексного банку управлінської інформації, модель якого являє собою матрицю, де номери рядків визначають види інформації за функціями управління (нормативно-правова, науково-методична, планово-прогностична, контрольно-аналітична інформація), а номери стовпчиків позначають види інформації за змістом управлінської діяльності, що дозволяє реалізувати всі зазначені вимоги і тим самим значно підвищити ефективність управління школою.



Рис. 1. Розподіл інформаційних потоків серед суб'єктів управління ЗНЗ

Збір і збереження управлінської інформації відповідно до цієї моделі полегшує процес аналізу діяльності педагогічного колективу й адміністрації школи тому, що тут вже встановлені логічні (причинно-наслідкові) зв'язки. Результат (рівень навченості і розвитку учнів) залежить від соціально-правового захисту дітей і якості освітнього процесу. А освітній процес, у свою чергу, залежить від ресурсів (від кадрів, їхньої кваліфікації і матеріально-фінансового забезпечення школи). І все це в кінцевому результаті визначає ефективність системи управління школою.

Отже, впровадження інформаційного забезпечення організаційного механізму управлінської діяльності дозволяє вчасно і гнучко забезпечувати управління розвитком системи освіти в школі і цілеспрямовано підвищувати її якість. Особливо це стосується обліку, обробки та аналізу інформації всіма суб'єктами управління.

Список використаних джерел

1. Амеліницька О. В. Механізми в системі управління виробничо-господарською діяльністю локальних електричних мереж / О. В. Амеліницька // Інновації в державному управлінні та місцевому самоврядуванні : зб. наук. праць Донецького державного університету управління. – Донецьк, 2007. – Т. VIII. – Вип. 88, серія «Державне управління». – С. 11–18.
2. Ващенко Л. М. Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону: монографія. / Л. М. Ващенко. – К. : 2005. – 380 с.
3. Бакуменко В.Д., Безносенко Д.О. Виявлення комплексу проблем державного управління процесами європейської та євроатлантичної інтеграції України, розробка пропозицій щодо вдосконалення системи державного управління цими процесами: Науково-дослідна робота. – К.: НАДУ при Президентові України; Центр навчання і досліджень з європейської та євроатлантичної інтеграції України. – 41 с. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.napa-eurostudies.org.ua/2-2.rtf>.
4. Енциклопедія бізнесмена, економіста, менеджера / [за ред. Р. Дяківа]. – К.: Міжнародна Економічна Фундація, 2000. – 480 с.
5. Калініна Л.М. Система інформаційного забезпечення управління загальноосвітнім навчальним закладом: монографія – К.: Айлант, 2005. – 275 с.
6. Круглов М. И. Стратегическое управление компанией : Учебник для вузов / М. И. Круглов. – М. : Русская деловая литература, 1998. – 360 с.
7. Краткий экономический словарь / Под ред. А.Н. Азрилияна.- М.: Институт новой экономики, 2001. – 1088 с.
8. Кульман А. Экономические механизмы: пер. с франц. / Под общ. ред. Н.И. Хрустальной. – М.: Прогресс; Универс, 1993. – 192 с.
9. Малицький А. А. Організаційно-економічний механізм управління підприємством: сутність і структура / А. А. Малицький // Шоста Всеукраїнська науково-практична інтернет-конференція «Сучасність, наука, час. Взаємодія та взаємовплив». – 2010. – С. 378.
10. Паращенко Л. І. Державне управління розвитком загальної середньої освіти в Україні: методології, стратегії, механізми : монографія / Л. І. Паращенко. – К. : Майстер книг, 2011. – 536 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД СТУДЕНТІВ З ІНВАЛІДНІСТЮ

Розглянуто шляхи педагогічної підтримки та психолого-педагогічного супроводу студентів з інвалідністю, способи реалізації гарантованого їм законодавством України права на якісну вищу освіту. Визначено причини труднощів, що виникають у студентів з інвалідністю під час навчання у вищій школі, та обґрунтовано відповідні шляхи педагогічної підтримки.

Ключові слова: право на освіту, студенти з інвалідністю, педагогічна підтримка.

Рассмотрено пути педагогической поддержки и психолого-педагогического сопровождения студентов с инвалидностью, способы реализации гарантированного им законодательством Украины права на качественное высшее образование. Определены причины трудностей, которые возникают у студентов с инвалидностью во время обучения в высшей школе, и обоснованы соответствующие варианты педагогической поддержки.

Ключевые слова: право на образование, студенты с инвалидностью, педагогическая поддержка.

Characterized in this paper is pedagogical support as well as psychological-and-pedagogical maintenance for students with impairments as a way to provide them with the right to qualitative higher education, which is warranted by the legislation of Ukraine. Determined here are the reasons of difficulties arising before the students with impairments during their study at the higher school, and grounded are some respective options of pedagogical support.

Keywords: right to education, students with impairments, pedagogical support.

У дослідженнях вітчизняних вчених показано, що значна кількість молодих людей з інвалідністю пов'язує своє матеріальне та психологічне благополуччя з рівнем освіченості, та, зокрема, з набуттям вищої освіти, яка сприяє особистісному і професійному зростанню людини, її інтеграції у суспільство (В. Засенко, Є. Синьова, П. Таланчук, А. Шевцов та ін).

Право на освіту надається особам з інвалідністю Конституцією України нарівні з іншими громадянами. Щодо вищої освіти, то держава підтримує інвалідів I та II груп та дітей-інвалідів вже на етапі вступу до ВНЗ, що виражається у наданні їм права бути зарахованими поза конкурсом. Під час навчання інвалідів законодавством передбачена можливість застосування для них альтернативних форм навчання. Проте наявність правової основи для здобуття вищої освіти молодими людьми з інвалідністю ще не забезпечує їм можливості набуття якісної освіти.

Організацією Об'єднаних Націй визначено основні критерії, яким мають відповідати освітні послуги, щоб вони могли сприяти реалізації

права осіб на отримання освіти взагалі та вищої освіти зокрема. До таких критеріїв належать наявність, доступність, прийнятність та адаптованість. Наявність передбачає достатню кількість діючих навчальних закладів і програм. Доступність характеризується трьома взаємозалежними ознаками: недискримінацією, територіальною та економічною доступністю. Прийнятність передбачає, що форма і зміст навчання враховують культурні особливості тих, хто навчається. Адаптованість передбачає гнучкість освіти, її здатність відповідати потребам тих, хто навчається [5]. Очевидно, що відповідність освітніх послуг вищих навчальних закладів визначеним критеріям значною мірою залежить від діяльності керівництва та педагогів конкретного закладу.

Зазначимо, що теоретико-методологічна розробка основ навчання осіб з інвалідністю у ВНЗ почала здійснюватися порівняно недавно. Контент-аналіз дисертаційних досліджень останнього десятиліття дав можливість визначити основні наукові здобутки даного напрямку: обґрунтування моделі соціально-педагогічного забезпечення вищої освіти студентів з наслідками дитячих церебральних паралічів [1]; обґрунтування основних моделей реалізації психолого-педагогічної підтримки студентів з порушеннями слуху у навчальному процесі [4]; виявлення особливостей і труднощів соціальної адаптації до умов вищої школи студентів-інвалідів по зору та визначення шляхів усунення цих труднощів [3]; формування діагностичного інструментарію психологічного супроводу студентів-інвалідів по зору [6]; розробка моделі реабілітаційно-адаптаційного супроводу інвалідів по зору, визначення його принципів та напрямків [2]. В усіх дослідженнях показано, що процес здобуття вищої освіти молодими людьми з інвалідністю має певні особливості та відповідно потребує спеціальної організації. Таку організацію дослідники вбачають у створенні в структурі ВНЗ спеціального підрозділу, який має забезпечувати комплексний психолого-медико-педагогічний та соціально-педагогічний супровід студентів з інвалідністю. Науковий колектив на чолі з П. Таланчуком розглядає також технічний та фізкультурно-спортивний супровід [7]. Проте очевидно, що розширення структури, а отже, і штату закладу – питання не просте й не завжди може бути розв'язано у короткий термін. Тому ми мали на меті визначити ті складові супроводу студентів з інвалідністю у вищій школі, які не потребують додаткових витрат у вигляді введення нових посад (корекційний та соціальний педагоги, реабілітолог тощо) та закупівлі спеціального обладнання (звукопідсилювальна апаратура колективного використання

для студентів з вадами слуху, програми для перетворення звукових файлів на текстові та навпаки для студентів з вадами слуху та зору тощо).

Вважаємо, що подоланню студентами з інвалідністю труднощів навчання у вищій школі значною мірою може сприяти педагогічна підтримка, потенціал якої обґрунтував О. Газман стосовно школярів. Така підтримка ґрунтується на вірі педагога у сили та можливості вихованців, орієнтує їх на здатність самостійно долати перешкоди й може бути екстрапольована на вищу освіту з урахуванням її специфіки. Педагогічна підтримка, спрямована на допомогу студентам з інвалідністю у подоланні об'єктивних та суб'єктивних труднощів навчання, має бути пов'язана із перетворенням ставлення студентів до даних труднощів за допомогою їх деталізації й розробкою покрокових дій щодо їх подолання. В контексті нашого дослідження ми розглядаємо необхідність здійснення такої підтримки всіма фахівцями, діяльність яких тією чи іншою мірою пов'язана зі студентами, які мають інвалідність.

Труднощі, що виникають у студентів з інвалідністю під час навчання у вищій школі, можна розділити на загальні, яких зазнає більшість першокурсників, і специфічні. В результаті аналізу наукових праць з проблем адаптації першокурсників встановлено, що загальні труднощі обумовлені відмінностями в організації навчально-виховного процесу в загальноосвітній і вищій школах; особливостями студентського віку, недостатньою мотивацією навчання, невмінням організувати навчальну діяльність (невміння конспектувати лекції, працювати з літературними джерелами, реферувати й аналізувати науковий матеріал, готуватися до семінарських занять, правильно розподіляти свій час, розставляти пріоритети, творчо підходити до розв'язання навчальних завдань тощо) та вільний час (Л. Антіпова, Л. Зданевич, Г. Левківська, І. Мостова, В. Сорочинська, В. Штифурак та ін.).

У результаті аналізу наукових праць з проблем спеціальної психології та корекційної педагогіки встановлено, що специфічні труднощі навчання студентів з інвалідністю обумовлені їхніми психологічними особливостями, недостатньою сформованістю навичок навчальної діяльності, можливою архітектурною або інформаційною бар'єрністю навчального середовища. Розглянемо окреслені причини специфічних труднощів студентів з інвалідністю докладніше.

До основних психологічних особливостей студентів з інвалідністю належать непевність у собі через усвідомлення своєї вади, пасивність,

підвищена тривожність, внутрішня напруженість; занижена самоповага, і як наслідок занижена самооцінка та відчуття безнадійності; іноді – завищена самооцінка та невміння розрахувати сили та час для виконання певних завдань; відсутність або недостатня сформованість комунікативних умінь, особливо у ситуаціях необхідності спілкування з незнайомими або малознайомими людьми, невпевненість у спілкуванні, сором'язливість, небажання привертати до себе увагу, занурення у свій внутрішній світ; утруднення при входженні в новий колектив і встановленні міжособистісних взаємин; у деяких випадках – конфліктність, недовіра до людей, прагнення уникати контактів; звичка всі свої невдачі й особисті проблеми пов'язувати з вадами здоров'я; переконаність, що в здорових людей серйозних проблем немає; очікування поблажливого до себе ставлення з боку оточення, зокрема – викладачів; інтровертний стиль поведінки, страх бути неприйнятим, пов'язаний зі зниженою самоповагою і невдалим минулим досвідом спілкування зі здоровими людьми та як наслідок побоювання набуття нових розчарувань; егоцентризм, невимовна вимогливість до оточення; надчутливість до суджень та поглядів інших.

Недостатня сформованість навчальних навичок у студентів з інвалідністю зумовлена наступними чинниками: слабкість загальноосвітньої підготовки, яку спричиняють як особливості розвитку психічних процесів таких дітей, так і необхідність тривалого лікування та часті у зв'язку із цим пропуски занять; труднощі сприйняття та відтворення інформації через порушення аналізаторів: фрагментарність сприйняття, уповільнений темп сприйняття й відтворення інформації, труднощі абстрагування тощо; слабкі навички самостійної роботи; утруднення у вираженні власних думок; порушення розумової працездатності, швидка стомлюваність, низька концентрація уваги (Т. Богданова, В. Засенко, С. Литовченко, В. Синьов, Є. Синьова, М. Супрун, М. Ярмаченко та ін.).

Архітектурна бар'єрність будівлі закладу для студентів з порушеннями опорно-рухового апарату може створюватися відсутністю пандусів, поручнів у коридорах, аудиторіях, туалетах; вузькими проходами й незручними сидіннями в аудиторіях; у деяких випадках – необхідністю відвідувати заняття в різних навчальних корпусах тощо. Незручності для таких студентів можуть створюватися труднощами самостійного пересування, недостатністю часу для переходу з однієї навчальної аудиторії до іншої, необхідністю самообслуговування в їдальні

(М. Государєв, А. Шевцов та ін.). Інформаційна бар'єрність для студентів з порушеннями слуху та зору може створюватися незручним для них форматом навчальної та іншої важливої інформації (Т. Єжова, С. Литовченко, Є. Синьова та ін.).

З урахуванням викладеного вище, стає актуальним питання про необхідність створення у вищому навчальному закладі умов, які сприятимуть адаптації студентів з інвалідністю до навчання. Очевидно, що шляхи створення таких умов потрібно шукати в тих ресурсах, які ВНЗ вже має.

Допомогти першокурсникам з інвалідністю адаптуватися до нових умов життєдіяльності викладачі можуть під час безпосередньої взаємодії зі студентами в процесі навчання. Така взаємодія спрямована на допомогу студентові у розв'язанні його проблем з урахуванням особливостей його особистості й навколишнього середовища; знаходження адекватних способів взаємодії студента із освітнім середовищем вищого навчального закладу; виявлення засобів, що допоможуть студентові самостійно розв'язувати свої проблеми. Одним з таких засобів може бути використання у навчальному процесі адаптивних навчальних матеріалів. Розглянемо коротко сутність деяких з них.

До найпростіших адаптивних навчальних матеріалів належать конспекти лекцій, якими доцільно забезпечувати студентів. Це надасть їм можливість заздалегідь ознайомитися з текстом лекції, поміркувати над поставленими проблемами, визначити важкі для розуміння місця, підготувати запитання до викладача тощо. Наявність такого конспекту допоможе студентам під час лекції не відволікатися на конспектування і завдяки цьому максимально концентрувати увагу на поясненнях викладача. Конспекти лекцій можуть бути в паперовій або електронній формі.

До інноваційних технологій взаємодії викладачів і студентів належить створення груп у соціальних мережах за технологією Web 2.0. Викладач може розміщувати навчальні матеріали у створеній ним групі, а студенти можуть бути активними користувачами цих матеріалів – висловлювати своє міркування, зауваження, запитання, обмінюватися думками тощо. Врахувати вказані вище особливості сприймання навчального матеріалу студентами з інвалідністю допоможе використання в навчальному процесі електронних навчальних курсів, створених на будь-якій платформі дистанційного навчання, наприклад, платформі Moodle. Такі електронні курси передбачають у своєму складі електронний

навчальний посібник, мультимедійні презентації лекцій, навчальні матеріали в аудіо- та відео- форматах, термінологічний словник, віртуальні лабораторні роботи, дискусійний форум, «дошку оголошень» тощо. Усі складові такого електронного навчального курсу можуть бути представлені як в традиційній, так і альтернативній формах. Так, наприклад, електронний навчальний посібник, презентації лекцій, термінологічний словник можуть мати аналоги у звуковому форматі. Одна і та ж сама інформація може бути подана у вигляді суцільного і структурованого тексту. Гучність звуку, розмір шрифту й якість зображень легко регулюються відповідно до потреб студентів. Все це зробить навчальну інформацію більш доступною для студентів з інвалідністю.

Норми поведження педагога в процесі взаємодії зі студентом впливають з логіки особистісного-орієнтованого підходу до вихованця, який полягає у безумовному прийнятті студента як особистості й індивідуальності; розумінні особливих потреб, інтересів, очікувань і прагнень студентів з інвалідністю; розвитку демократичних взаємин в системі «педагог-студент»; вмінні педагога здійснювати самоаналіз і на цій основі змінювати свої погляди та вимоги. В процесі взаємодії зі студентами педагогам необхідно стимулювати їх до виявлення та осмислення проблем, самостійного пошуку шляхів подолання труднощів, до активної позиції в процесі навчання й оволодіння професією.

Останніми роками у системі вищої освіти розвивається психологічна служба, набувають популярності окремі види психолого-педагогічного супроводу студентів, що здійснюються через систему тренінгів, індивідуального й групового консультування. Згідно із Законом України «Про реабілітацію інвалідів в Україні», такий супровід має бути спрямований на створення умов, що сприяють успішній адаптації, реабілітації, особистісному становленню студентів з інвалідністю.

Також в багатьох вищих навчальних закладах працюють відділи виховної роботи, метою яких є, зокрема, організація позааудиторної діяльності студентів. Вважаємо, що у ВНЗ, де навчаються студенти з інвалідністю, виховна робота має ґрунтуватися на загальних засадах інклюзивної педагогіки. Так, дослідники в галузі теорії та практики інклюзивного навчання виділяють наступні напрями виховної роботи в умовах інклюзивного навчального закладу: 1) індивідуальна психолого-педагогічна робота зі здоровими дітьми/молоддю; 2) організація спільної діяльності здорових дітей/молоді і дітей/молоді з інвалідністю; 3)

індивідуальна психолого-педагогічна робота з дітьми/молоддю з інвалідністю (Г. Банч, Р. Боровський, Д. Зайцев, К. Кольченко, А. Колупаєва, Г. Нікуліна, П. Таланчук, О. Таранченко, Л. Шипіцина та ін.).

Досвід роботи автора даної статті у Відкритому міжнародному університеті розвитку людини «Україна» – першому в Україні інклюзивному ВНЗ, дає підставу для висновку, що окреслені напрями можуть бути інтерпретовані для вищого навчального закладу наступним чином.

Індивідуальна психолого-педагогічна робота зі здоровими студентами передбачає сприяння розумінню ними особливих потреб студентів з інвалідністю; формування в здорових студентів толерантного ставлення до «не таких, як усі»; розвиток волонтерської діяльності старшокурсників, спрямованої на допомогу першокурсникам з особливими потребами в адаптації до середовища навчального закладу; формування в здорових студентів установки на співпрацю зі студентами з інвалідністю.

Організація спільної діяльності здорових студентів і студентів з інвалідністю передбачає створення сприятливого мікроклімату в групі, на факультеті, у закладі в цілому; формування студентського колективу та залучення студентів з інвалідністю до системи студентського самоврядування; проведення тренінгів, рольових ігор, під час яких студенти вчаться спілкуватися, послідовно висловлювати та відстоювати власну позицію, безконфліктно виходити з різних проблемних ситуацій. При організації спільної діяльності особливо важливою є допомога кожному студентові з інвалідністю відчувати себе повноцінною й повноправною особистістю, підкреслювання їхніх сильних сторін, навіювання впевненості у собі, формування самоповаги. Необхідно активно створювати ситуації, у яких здорові студенти і студенти з інвалідністю могли б спілкуватися без перешкод і дізнаватися один про одного. По можливості доцільно об'єднувати студентів у невеликі групи так, щоб студент з інвалідністю мав перевагу у певній сфері діяльності або галузі знань і міг у чомусь допомогти здоровому студентові.

Зазначимо, що взаємини між педагогами та студентами можуть навіть ненавмисно виробити в здорових студентів упереджене ставлення до студентів з інвалідністю. Часто цьому сприяє занадто посилена допомога останнім та поблажливе ставлення педагога до порушень ними поведінкових норм.

Під час навчальних занять також необхідно практикувати колективні види робіт, потрібно спонукати студентів більше говорити, повторювати, ставити запитання, розмірковувати, вчити відстоювати власні погляди. Під час такої роботи студенти починають активно мислити, часто приходять до несподіваних для них висновків, що підштовхує їх до наступних запитань і відкриттів, розвиває активність та ініціативність.

Важливим напрямом психолого-педагогічної роботи зі студентами, які мають інвалідність, є підтримка в них установки на сприйняття свого захворювання та його наслідків не як обтяжуючих життєвих обставин, а як особливого способу життя; формування адекватних поведінкових установок щодо соціального оточення. Діяльність педагога в даній ситуації має бути спрямована на наступне: вивчення рівня сформованості особистісних і професійно значимих якостей студентів з інвалідністю, розвиток їхніх особистісних ресурсів, своєчасне виявлення й корекцію негативних тенденцій професійного становлення; організацію самопізнання студентів та корекцію їхньої самооцінки; розвиток у студентів вміння ставити перед собою конкретні цілі й завдання та використовувати свої внутрішні ресурси для їх досягнення; розвиток у студентів емоційної стійкості та навичок саморегуляції.

Очевидно, що у спілкуванні зі студентами педагог має бути відкритим, щирим і відвертим, він має стимулювати прояв цих якостей у студентів, заохочувати спрямованість на партнерські взаємини. Це допомагає встановленню контакту, а також отриманню зворотного зв'язку. Взаємна повага педагога і студента, позитивна установка на визнання цінності іншої людини, відсутність у педагога упереджень щодо студентів з інвалідністю підвищують їхню впевненість у своїх силах, роблять студентів більш відкритими, що виключає скептичну захисну позицію через побоювання зробити помилку. Доброзичливе, довірче ставлення педагога надає студентам можливість вільно думати й говорити, що сприяє більш повній реалізації творчого потенціалу студента і, як наслідок, більш ефективній соціальній адаптації та інтеграції в соціальному середовищі закладу. Важливо розуміти й пам'ятати, що педагог не лише вчить студентів основ наук, він постійно впливає на студентів своєю особистістю, духовністю, емоційністю, одержуючи від них відповідний відгук, пов'язаний з їхніми індивідуально-особистісними особливостями й емоційним станом у кожний конкретний момент.

В контексті розглянутих проблем одним із найважливіших завдань психолого-педагогічного супроводу є сприяння становленню та розвитку

особистості студентів з інвалідністю. Аналіз наукових праць галузі спеціальної психології (Т. Богданова, В. Кобильченко, О. Литвак, Т. Сак, В. Синьов, Є. Синьова, Л. Шипіцина та ін.) дозволив виділити наступні напрями відповідної роботи: розвиток уявлень студентів про якості особистості, емоційні властивості, норми поведінки; формування уміння бачити ці якості та властивості у поведінці інших; формування уміння розуміти й оцінювати вчинки інших; формування уміння співвідносити власну поведінку із загальноприйнятими нормами; формування адекватної самооцінки; формування установки на співпрацю із здоровими однолітками.

Формування адекватної самооцінки передбачає розвиток уміння розуміти себе; уміння бачити сильні і слабкі сторони своєї особистості; усвідомлювати, які особливості особистості допомагають, а які перешкоджають взаємодії з оточенням та реалізації поставлених завдань; уміння бачити себе очима інших людей; усвідомлювати можливість зміни ставлення до себе оточенням за рахунок зміни певних своїх якостей. Якщо у студентів з інвалідністю є невдалий досвід спілкування зі здоровими людьми через некоректну поведінку останніх, доцільним може бути обговорення відповідних фактів і навчання студентів адекватній реакції на подібні ситуації. Необхідно формувати в студентів спокійне ставлення до недоброзичливих висловлювань та оцінок сторонніх людей.

Таким чином, правильно організований процес взаємодії студента з інвалідністю з середовищем вищої школи є потужним стимулом його власного розвитку. Система навчання має бути організована таким чином, щоб за роки, проведені у закладі, студенти з інвалідністю не тільки одержали професію й стали конкурентоспроможні в жорстких умовах ринку праці, але й могли б жити в соціумі, вільно спілкуватися з оточенням, почувавши себе повноцінними, повноправними та щасливими людьми.

Отже, студенти з інвалідністю мають право, потребу та можливість отримувати вищу освіту, що в подальшому забезпечить їм інтеграцію в суспільство на основі побудови професійної кар'єри. Українським законодавством для таких студентів передбачені пільги при вступі до ВНЗ, а також застосування для них альтернативних форм навчання. Науково обґрунтовані моделі супроводу студентів з порушеннями слуху, зору та опорно-рухового апарату. Важливою умовою успішної адаптації студента з інвалідністю до умов вищого навчального закладу є підтримка його під час навчання та організації дозвілля. Така підтримка має

здійснюватися всіма фахівцями, діяльність яких тією чи іншою мірою пов'язана зі студентами, які мають інвалідність.

Подальших досліджень потребує вивчення та узагальнення досвіду вищих навчальних закладів України щодо організації навчання студентів з інвалідністю.

Список використаних джерел

1. Государев Н. А. Социально-педагогическое обеспечение высшего образования студентов с последствиями детского церебрального паралича : автореф. дисс. на соискание ученой степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Н. А. Государев. – М., 2004. – 34 с.
2. Гребенюк Т. М. Соціально-психологічна адаптація інвалідів з вадами зору до навчання у вищих навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата психол. наук : 19.00.08 «Спеціальна психологія» / Т. М. Гребенюк. – К., 2008. – 21 с.
3. Зарубина И. Н. Коррекционно-педагогическая поддержка студентов с нарушением зрения, обучающихся в высших учебных заведениях : автореф. дисс. на соискание ученой степени кандидата пед. наук : спец. 13.00.03 «Коррекционная педагогика» / И. Н. Зарубина. – М., 2006. – 22 с.
4. Литовченко С. В. Особливості навчання осіб з порушеннями слуху у вищих навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата пед. наук : спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / С. В. Литовченко. – К., 2006. – 21 с.
5. Международные договоры по правам человека. – Т. 1 : Подборка замечаний общего порядка и общих рекомендаций, принятых договорными органами по правам человека [Электронный ресурс]. – [б.м.], [б.и.]. – 2008. – 340 с. – Режим доступа: http://www2.ohchr.org/english/bodies/icm-mc/docs/8th/HRI.GEN.1.Rev9_ru.pdf
6. Мурашко В. В. Социально-психологические факторы адаптации студентов с нарушениями зрения к условиям обучения в вузе : автореф. дисс. на соискание ученой степени кандидата психол. наук : спец. : 19.00.10 «Коррекционная психология» / В. В. Мурашко. – СПб., 2007. – 20 с.
7. Таланчук П. М. Супровід навчання студентів з особливими потребами в інтегрованому освітньому середовищі / П. М. Таланчук, К. О. Кольченко, Г. Ф. Нікуліна. – К.: Соцінформ, 2004. – 128 с.

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В УПРАВЛІНСЬКІЙ І НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Охарактеризовано маркетингово-моніторингові дослідження, складовою частиною яких є інформаційно-комунікаційні технології. Описано інноваційну технологію в моніторинговому дослідженні, що виступає своєрідним інструментом для його здійснення. Виокремлюються етапи використання комп'ютера в процесі навчання. Розглядається створення інформаційно-освітнього простору ПТНЗ шляхом розроблення й оцінювання електронних підручників.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, маркетингово-моніторингові дослідження, інформаційно-освітній простір, оцінювання електронних підручників.

Охарактеризованы маркетингово-мониторинговые исследования, составной частью которых являются информационно-коммуникационные технологии. Описана инновационная технология в мониторинговом исследовании, которая выступает своеобразным инструментом для его осуществления. Выделяются этапы использования компьютера в процессе обучения. Рассматривается создание информационно-образовательного пространства ПТУ путем разработки и оценки электронных учебников.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, маркетингово-мониторинговые исследования, информационно-образовательное пространство, оценка электронных учебников.

The article characterizes the marketing and monitoring studies, where ICT is a part. The innovative technology in the monitoring study of acting kind as a tools for its implementation is described. The stages of computer use in the learning process are distinguished. We consider the creation of information-educational environment of VET through the development and evaluation of electronic books.

Keywords: information and communication technology, marketing and monitoring research, information and educational environment, evaluation of electronic books.

Інформаційно-комунікаційні технології стають органічною частиною сучасної освіти, визначаючи подальший економічний та суспільний розвиток людства. Сучасний розвиток підприємства будь-якої галузі народного господарства неможливий без оперативної інформації про зміни внутрішнього і зовнішнього середовища. Це стосується і освітнього сектору економіки України, у т. ч. професійно-технічної освіти.

Для прийняття обґрунтованих рішень в умовах ринкових відносин в управлінні професійно-технічною освітою використовуються маркетингово-моніторингові дослідження, складовою частиною яких є інформаційно-комунікаційні технології.

Так, технології маркетингу тісно пов'язані з Інтернет-технологіями, яких ми тільки торкнемося в нашому дослідженні, оскільки вони вже детально описані в літературі.

Вітчизняний вчений, доктор економічних наук, професор С. Ілляшенко описав сучасні тенденції застосування інтернет-технологій у маркетингу [1]. Дослідник виділив основні елементи сучасного інтернет-маркетингу: маркетингові дослідження в Інтернеті; маркетингові комунікації; збут продукції через Інтернет.

Аналізуючи ці елементи з позицій потреб професійно-технічної освіти, можна зазначити, що заклади і установи професійно-технічної освіти використовують Інтернет для пошуку вторинної інформації через аналіз сайтів підприємств, установ, засобів масової інформації для установалення контакту або партнерських стосунків.

Первинну інформацію через Інтернет заклади отримують на своїх сайтах, розташовуючи анкети, тести, опитувальники для учнів і педагогічних працівників, батьків і громадськості, нові навчальні плани і програми, що потребують експертної оцінки. Програми і питання для експертів так само викладаються на сайтах.

Останнім часом професійно-технічні навчальні заклади використовують сайти і Web-сторінки для реклами закладу, розкриваючи його сильні сторони, перелік професій, умови навчання та проживання в гуртожитку, партнерські зв'язки з роботодавцями тощо.

Збутова політика закладів і установ професійно-технічної освіти в середовищі Інтернет має декілька напрямів. Перший з них – це створення спеціальних навчальних сайтів або Web-сторінок для учнів, де розташовані навчальний розклад, завдання для самостійної роботи за різними навчальними дисциплінами, питання до контрольних робіт, заліків, екзаменів, завдання для курсових і дипломних проектів. Через дошку оголошень доводяться новини в житті закладу тощо. Другий напрям – це використання елементів дистанційного навчання для учнів або слухачів курсів підвищення кваліфікації, які навчаються у закладі. Третій – створення інтернет-магазинів при отриманні на це спеціальної ліцензії. Через інтернет-магазин можна розповсюджувати свою продукцію, починаючи з освітніх послуг і закінчуючи виробами, які виготовляють учні ПТНЗ.

Просування маркетингової діяльності у віртуальний простір Інтернету є загальносвітовою тенденцією, яка чітко простежується і в Україні.

Моніторингові дослідження здійснюються для запобігання відхилень у функціонуванні та розвитку професійно-технічних навчальних закладів.

Технологічно моніторингові процедури здійснюються у три етапи: визначення об'єкта моніторингу й напрямків, за якими збирається інформація (наприклад вихованість, якість навчання, конкурентоздатність на ринку праці випускників тощо); відбір критеріїв, за якими визначатиметься стан об'єкта; підбір інструментарію (засобів і способів отримання інформації про властивості об'єкта); збір інформації за допомогою спостереження, аналізу документів, відвідування уроків, рейтингу, контролю, анкетування, тестування, інтерв'ю, самооцінки; обробка й систематизація інформації, яку доцільно накопичувати у вигляді таблиць, діаграм, графіків, різноманітних вимірювальних шкал.

Більш детально послідовність моніторингових процедур можна подати таким чином:

- формування мети і цілей моніторингу (навіщо потрібно його проведення, що дослідження може виявити для поліпшення освітньої діяльності). Цей етап передбачає визначення критеріїв і показників якості вимірювання;
- добір інструментарію для проведення моніторингу (цілеспрямований вибір анкет, тестів, методик, карт спостережень тощо);
- організація дослідження (складання плану, визначення терміну проведення і реалізація дослідження у спланованому режимі, визначення відповідальних осіб, використання інструментарію);
- збір даних, тобто результатів заповнення анкет, виконання тестів, проведення спостережень за обраними методиками;
- обробка та аналіз даних можуть проводитися за допомогою математичної статистики, кореляційного або факторного аналізу, а також передбачає описове пояснення;
- вироблення рекомендацій для вдосконалення досліджуваного явища на основі інтерпретованих даних;
- корекція – внесення певних змін під час навчального процесу на основі запропонованих рекомендацій. Контроль – фіксування правильного виконання рекомендацій та внесення певних змін;

За потреби результати моніторингу оприлюднюються, або ж ураховуються у подальшому плануванні й програмуванні освітньої діяльності.

Інноваційною технологією в моніторинговому дослідженні виступає своєрідний інструментарій, який виконує не тільки узагальнюючу роль, а, включаючи критерії, що характеризують бажаний результат, набуває властивості кваліметричного стандарту. Дані заповнюються в табличному

процесорі Excel, що дає змогу автоматизувати обчислення результатів. Нижче наводиться, як приклад, кваліметрична модель вимірювання рівня творчого розвитку особистості, що використовується у виховній роботі з учнями професійно-технічних навчальних закладах (табл. 1).

Таблиця 1

Рівень творчого розвитку особистості

фактор – Ф	вагомість – m	критерії	вагомість – v	значення коефіцієнта відповідності	часткова оцінка критеріїв
1.Мотиваційно-творча активність	0,20	1.Допитливість, прагнення до лідерства, прагнення до успіху	1,00		0
		2.Проявляється, але не завжди	0,80		0
		3.Проявляється інколи	0,60		0
		4.Ніколи не проявляється	0,40		0
2.Інтелектуально-логічні здібності	0,20	1.Здатен аналізувати, порівнювати, виділяти головне, обґрунтовано доводити свої судження	1,00		0
		2.Проявляється, але не завжди	0,80		0
		3.Проявляється інколи	0,60		0
		4.Ніколи не проявляється	0,40		0
3.Інтелектуально-евристичні здібності	0,20	1.Пропонує оригінальні ідеї, переносить знання й уміння в нові ситуації; має незалежність суджень, критичність мислення; здатність до фантазії і асоціацій	1,00		0
		2.Проявляється, але не завжди	0,80		0
		3.Проявляється інколи	0,60		0
		4.Ніколи не проявляється	0,40		0
4.Здатність до самоорганізації	0,20	1.Вміє спланувати свою діяльність та визначити мету; раціонально використовує час; має об'єктивну самооцінку	1,00		0
		2.Проявляється, але не завжди	0,80		0
		3.Проявляється інколи	0,60		0
		4.Ніколи не проявляється	0,40		0
5.Комунікативні здібності	0,20	1.Здатен акумулювати та творчо використовувати позитивний досвід інших; здатен до співпраці	1,00		0
		2.Проявляється, але не завжди	0,80		0
		3.Проявляється інколи	0,60		0
		4.Ніколи не проявляється	0,40		0
	1,00				0

Зведені дані по кожному учню при тривалому спостереженні дають змогу самостійно регулювати траєкторію розвитку на основі рефлексивного аналізу. Зведені дані по групі учнів дозволяють шляхом проведення спрямовуючих заходів на рівні закладу орієнтувати їх розвиток в бажаному напрямі. Ці дані важливі для заступника директора з виховної роботи.

Порівняння показників моніторингу із запланованими дає можливість побачити, наскільки правильними були адміністративні рішення, допомагає відкоригувати, переглянути методи, форми та способи управлінської діяльності.

В сучасних умовах проблема професійної підготовки кваліфікованих робітників також вимагає впровадження прогресивних освітніх технологій.

На думку вчених і практиків, професійна освіта має здійснюватися за рахунок розвитку способів мислення і діяльності, інтегруючи теоретичну і виробничу складові процесу навчання.

Можна виділити найбільш пріоритетні способи підвищення якості професійної освіти: впровадження персоніфікованої моделі підготовки кваліфікованих робітників; використання блочно-модульного навчання; інформаційно-комунікаційне забезпечення професійної освіти; формування освітнього простору за допомогою прогресивних педагогічних технологій, ін.

У цьому контексті Інтернет-технології набувають певного поширення в навчально-виховному процесі професійно. Наприклад, Т. Л. Бабич впевнена, що в педагогічній діяльності необхідно використовувати навчання за програмою «Intel@ Навчання для майбутнього». Ця програма забезпечує: ефективне використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі для формування у учнів навичок, що знадобляться у ХХІ столітті; використання інформаційно-комунікаційних технологій для покращення результатів навчання за допомогою проведення досліджень, комунікації, взаємодії, застосування ефективних стратегій та інших засобів; розробку та наповнення навчальних планів та завдань, що відповідають державним освітнім стандартам; керування навчальним процесом, зосередженим на навчальних потребах учнів, що заохочує самостійне визначення напрямку навчання та спонукає до розвитку навичок мислення вищих рівнів; співпрацю з колегами для спільного вирішення проблем у навчанні учнів та взаємооцінюванні навчальних планів; інформатизацію навчально-

виробничого процесу в професійно-технічних навчальних закладах; створення інформаційного ресурсу в системі професійно-технічної освіти; ефективне використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виробничому процесі; виступає каталізатором реформування світової освіти; сприяє підготовці учнів до сучасних умов праці та економічному зростанню країн, в яких програма впроваджується [<http://shkola.ostriv.in.ua/publication/code-103F1AF92B958>].

Комп'ютерні технології не тільки допомагають організувати навчальний процес з використанням ігрових методів, але й отримати більш сильний зворотний зв'язок.

Засоби мультимедіа дозволяють забезпечити найкращу, порівняно з іншими технічними засобами навчання, реалізацію принципу наочності, більшою мірою сприяють зміцненню знань, а на практичних заняттях – умінь. Крім того, засобам мультимедіа відводиться роль забезпечення ефективної підтримки ігрових форм уроку, активного діалогу «учень-комп'ютер».

Аналіз досвіду показує, що умовно в системі використання комп'ютера на уроці технології можна виділити три етапи.

Перший – комп'ютерна підтримка уроків. Тут комп'ютер використовує тільки вчитель як засіб візуалізації матеріалів уроку.

Другий – комп'ютерний супровід уроків технології. На цьому етапі, крім використання вчителем комп'ютера ефективного засобу надання або ілюстрації матеріалів уроку, комп'ютер може бути використаний учнями як засіб повторення раніше вивченого матеріалу (наприклад, пристрій верстата або швейної машинки, властивостей матеріалів, вибору способів теплової обробки продуктів, допомога в підборі об'єкта праці для тематичної творчої роботи та інше). Крім того, комп'ютеру може бути довірений поточний контроль знань учнів, наприклад – з метою допуску учня до роботи на тому чи іншому устаткуванні, ін.

Третій етап – використання сучасних комп'ютерних програм у навчанні має особливість під час проведення уроків технології, коли всі учні працюють на комп'ютерах під керівництвом вчителя.

Велику роль відіграє застосування на уроках технології різних електронних довідників, енциклопедій, програм [2].

Інформаційно-комунікаційні технології використовуються також для створення інформаційно-освітнього простору професійно-технічного навчального закладу. Целеорієнтоване створення такого простору сприяє формуванню професійної компетентності учнів, їх інформаційної культури,

сучасного професійного світогляду, реалізації творчого потенціалу та особистісного становлення, а також формуванню професійної самосвідомості.

Велике значення у формуванні освітнього середовища навчального закладу мають електронні підручники. Їх розробленням займається лабораторія по створенню підручників нового покоління для системи професійно-технічної освіти Інституту професійно-технічної освіти (ІПТО) Національної академії педагогічних наук України (НАПНУ).

Це підручники, які розміщені на електронних носіях: дисках, або в Інтернеті – web-сторінках, web-вузлах, сайтах, порталах і т. п. Для створення таких підручників визначено вимоги-критерії, яким вони повинні відповідати, і запропоновано механізм кваліметричного виміру для поточного та підсумкового оцінювання їх якості з метою поточного та підсумкового коригування.

Вимоги-критерії визначені з позицій дидактики, а також соціальної потреби користувачів підручника – учасників освітнього процесу.

Вченими лабораторії встановлено, що основною особливістю електронного підручника є його електронна форма, розкриття якої потребує комп'ютерної техніки, вільного доступу до Інтернету, вміння користуватися інформаційно-комунікаційними та Інтернет-технологіями.

Лабораторія управління професійно-технічною освітою ІПТО НАПНУ розробила кваліметричний стандарт оцінки електронних підручників.

Для визначення відповідних критеріїв були застосовані вимоги до створення та використання електронних підручників. Вимоги до створення мають дидактичний, а вимоги до використання – методичний та технологічний характер.

Аналіз праць Е. Зіміної і В. Шевченко [4] дозволив виділити наступні дидактичні вимоги до електронних підручників: відповідність соціально-економічному замовленню, організаційно-педагогічним та дидактико-психологічним умовам освітньої діяльності навчальних закладів, у т. ч. професійно-технічних; наявність декомпозиції навчальної інформації на модулі, до складу яких входять освітні, контролюючі та коригувальні дидактичні кадри; забезпечення мінімально повного складу модуля (теоретичне ядро, контрольні питання з теорії, приклади розв'язання задач, завдання і вправи для самостійного рішення, контрольні завдання); наявність гіпертекстових зв'язків між модулями для забезпечення дидактичних принципів розгалуженості і системності за

допомогою структурно-логічних, міжпредметних та причинно-наслідкових зв'язків; включення в зміст підручника навчально-методичного матеріалу для самоперевірки і самокорекції готовності до практичного використання опанованих знань; наявність педагогічного дизайну і забезпечення відкритості структури підручника для внесення коректив у науково-теоретичну і методичну складові змісту навчальної інформації.

На основі перелічених вимог були визначені критерії як засіб виявлення характерних ознак електронного підручника та параметри вимірювання критеріїв для визначення відповідності їх значень унормованим вимогам.

З метою забезпечення можливості оцінювання створених електронних засобів навчання був розроблений спеціальний інструментарій. Логічний аналіз процедури оцінювання і вимог до електронних підручників дав змогу визначити відповідну систему, яка складається з чотирьох блоків: змісту; методів виявлення критеріїв; методів вимірювання показників; програми здійснення процедури оцінювання.

Зазвичай оцінювання підручників здійснюється інтуїтивно. Для підвищення об'єктивності доцільно застосовувати Метод 360°, при якому передбачається оцінювання як з боку розробників, так і з боку користувачів. Отримується оцінка від науковців, керівників ПТНЗ, педагогічних працівників, учнів/студентів. Зручність використання можуть оцінити батьки, педагогічна громадськість тощо. Таким чином, оцінювання здійснюється з різних точок зору, що дає змогу так само різнопланово ввести відповідні корективи у зміст електронного підручника, методичних рекомендацій для викладачів або учнів/студентів, програму оцінювання тощо.

Змістовий блок інтегрується у три розділи критеріїв, ступінь прояву яких передбачається оцінити.

Перший розділ «Дидактичні вимоги до змісту електронних підручників» ґрунтується на таких критеріях: ступінь відповідності змісту підручника конкретній навчальній дисципліні; повнота розкриття навчальної програми; наявність декомпозиції навчальної інформації на модулі, до складу яких входять освітні, контролюючі та коригувальні дидактичні кадри; ступінь забезпечення мінімально повного складу модуля; наявність гіпертекстових сполучень між модулями для забезпечення дидактичних принципів розгалуженості та системності за

допомогою структурно-логічних, міжпредметних та причинно-наслідкових зв'язків; ступінь включення у зміст підручника навчально-методичного матеріалу для самоперевірки та самокоригування готовності щодо практичного використання опанованих знань; наявність педагогічного дизайну.

Другий розділ «Техніко-технологічні вимоги до використання електронних підручників» побудовано на таких критеріях: наявність спеціально створеного інформаційного освітнього середовища, яке б давало можливість самостійно (або з участю викладача) здобувати й опановувати знання, у т.ч. на основі спеціального включення віртуальних об'єктів; ступінь запровадження програмного забезпечення на принципах відкритих кодів і вільного розповсюдження з централізацією його експлуатаційної підтримки та вдосконалення; ступінь забезпечення відкритості структури підручника для внесення коректив у науково-теоретичну й методичну складові змісту навчальної інформації; ступінь забезпечення оптимальної взаємодії електронного підручника з іншими елементами освітньої системи; рівень комп'ютеризації навчальних місць; ступінь вільного доступу до Інтернету; рівень потужності Інтернет-каналу; рівень інформаційно-комунікаційної компетентності користувачів.

Зміст третього розділу «Ступінь методичного забезпечення використання електронних підручників у навчальному процесі» обґрунтовано за такими критеріями: наявність системи планування роботи з електронним підручником (включення в поурочні плани, використання на всіх етапах засвоєння навчальної інформації шляхом організації колективної, групової та індивідуальної роботи з підручником); наявність спеціальних завдань для використання електронних підручників на етапах сприйняття, репродуктивного, конструктивного та креативного опанування навчального матеріалу; наявність методичних рекомендацій та завдань для самостійної роботи з електронним підручником та іншими інтернет-ресурсами; ступінь дотримання ергономічних та санітарно-гігієнічних вимог при організації роботи учнів/студентів з електронними засобами навчання.

Для забезпечення вимог до використання електронних підручників за допомогою Інтернет-технологій необхідно [4]: створити спеціальне інформаційно-освітнє середовище, яке б дало можливість самостійно (або з участю викладача) набувати і оволодівати знаннями, в т.ч. на основі спеціального включення віртуальних об'єктів; ввести програмне забезпечення на принципах відкритих кодів і вільного розповсюдження з

централізацією його експлуатаційної підтримки та вдосконалення; забезпечити оптимальну взаємодію електронного підручника з іншими елементами освітньої системи.

На сьогодні вченими Інституту професійно-технічної освіти НАПН України створені: контент-бібліотека підручників з п'яти спеціальних предметів; комп'ютерно-орієнтовані дидактичні сценарії поурочної взаємодії з контент-бібліотекою та дидактичні сценарії самоперевірки знань з елементами роз'яснення помилкових дій.

Для використання розміщених на веб-вузлі електронних підручників розроблені спеціальні методичні рекомендації.

Як зазначає В. Супрун, на серпень 2013 року в Україні створено 14 електронних бібліотек професійно-технічних навчальних закладів, що складає 350 % від запланованого [3]. Це підтверджує стрімкий розвиток ІТ-технологій, а також їх оперативне розроблення та впровадження в навчально-виховний процес національної системи професійно-технічної освіти.

Список використаних джерел

1. Ілляшенко С. М. Сучасні тенденції застосування інтернет-технологій у маркетингу / С. М. Ілляшенко // Маркетинг і менеджмент інновацій, 2011. – № 4, Т. II. – С. 64–74.
2. Інноваційна професійно-технічна освіта: пошуки шляхів оновлення: матеріали III-ої Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції (26 – 30 березня 2012 р.) / Інститут післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників Університету менеджменту освіти (м. Донецьк). – Донецьк : ІПО ІПП УМО (м. Донецьк), 2012. – 340 с.
3. Супрун В'ячеслав. Забезпечення якості професійно-технічної освіти у 2013-2014 навчальному році (матеріали до серпневих педагогічних конференцій працівників ПТНЗ) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://proftekhosvita.org.ua/uk/news/details/4079/>
4. Шевченко В. Л. Програма і методика дослідження теми «Методичні основи створення підручника нового покоління для професійно-технічних навчальних закладів»: рукопис / В. Л. Шевченко. – К. – ППТО, 2011. – 19 с.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ РАДІОТЕХНІКІВ

Розглянуто педагогічні умови формування інформаційної компетентності майбутніх радіотехніків в технічному університеті та принципи, які забезпечують їх ефективну результативність.

Ключові слова: педагогічні умови, інформаційна компетентність, організаційно-педагогічні компоненти, майбутні радіотехніки, система освіти в технічному університеті.

Рассмотрены педагогические условия формирования информационной компетентности будущих радиотехников в техническом университете и принципы, которые обеспечивают их эффективную результативность.

Ключевые слова: педагогические условия, информационная компетентность, организационно-педагогические компоненты, будущие радиотехники, система образования в техническом университете.

The pedagogical terms of forming of informative competence of future radiotricians in a technical university and principles that provide them greater effectiveness are examined in the article.

Keywords: informative competence, organizationally-pedagogical components, future radio engineering, system of education in a technical university.

Реформування освіти в Україні стосується насамперед створення нових освітніх стандартів, оновлення й перегляду навчальних програм, змісту навчально-дидактичних матеріалів, підручників, форм і методів навчання. Цілеспрямоване набуття молоддю знань, умінь і навичок, орієнтація на розвиток компетентності, на розробку й реалізацію ефективних механізмів її формування є важливою складовою освітньої політики держави.

У сучасних умовах розвитку наукоємних технологій формування комп'ютерної інформаційної компетентності майбутнього фахівця з радіотехніки набуває особливої значущості. Адже фахівець з радіотехніки може бути здатним використовувати широкі можливості сучасних телекомунікаційних та мережевих технологій у своїй професійній діяльності лише за умови сформованої комп'ютерної інформаційної компетентності.

Аналіз категорійних ознак показав, що умову в педагогіці розглядають як філософську категорію, в якій відображається відношення речі до тих факторів, завдяки яким вона виникає й існує (Л. Онучак); спосіб формування чого-небудь або зовнішня обставина середовища, яка є причиною якісних змін особистості (К. Недялкова); оптимальне

поєднання різних факторів (Ю. Бабанський); спеціально організований вплив на психолого-педагогічні фактори (О. Березюк) тощо [6; 7; 8; 9].

Розглядаючи закономірність педагогічного процесу, вчений-педагог Ю. Бабанський стверджував, що його ефективність залежить від умов, у яких він проходить [6].

Отже, умови— це суттєвий компонент комплексу об'єктів, за наявності якого відбувається існування певного явища. Дослідження формування інформаційної компетентності студентів, поліфункціонального навчального використання комп'ютера, визначення його реального впливу на процеси навчання та виховання засвідчили, що без створення необхідних педагогічних умов процес формування інформаційної компетентності або зовсім неможливий, або проходить у недосконалому вигляді. На думку відомих учених (Н. Безлюдна, С. Буляєва, З. Решетова), розроблення та впровадження в практику педагогічних умов та засобів дозволяє здобути максимальний педагогічний ефект разом з найменшими витратами матеріальних засобів та зусиль [10; 11].

За визначенням Н. Бугаєць, «педагогічні умови — це необхідність і достатність обставин, від яких залежить ефективність навчально-виховного процесу» [7]. Н. Безлюдна, Л. Сподін, І. Харламов під педагогічними умовами розуміють обставини, що забезпечують успішне виконання завдань навчання й виховання. У вищих навчальних закладах умови лише створюють сприятливі можливості для студентів у здобутті знань, формуванні вмінь і розвитку навичок. В. Ляудіс, А. Найн під педагогічними умовами розуміють сукупність об'єктивних можливостей, обставин і заходів, які супроводжують освітній процес, певним чином структуровані та спрямовані на досягнення мети.

На думку А. Патокіна, педагогічні умови підвищення ефективності навчального процесу під час використання інформаційних технологій є необхідністю чіткого визначення цілей комп'ютеризації з проектуванням його впливу на формування особистості студента, виділення основних завдань інформаційних технологій навчання і приведення навчальних планів і навчальних курсів відповідно до них, наявність програмно-методичної і комп'ютерної підтримки навчальних дисциплін.

На основі наукового аналізу та поглядів видатних науковців, ми запропонували власне визначення. Організаційно-педагогічні умови — взаємообумовлені та взаємопов'язані обставини і способи організації навчально-виховного процесу, що забезпечують цілеспрямованість вибору

технологій, методів, форм та засобів, які, утворюючи певну систему, визначають ефективність функціонування освітнього середовища.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю подолання низки протиріч, головними серед яких слід вважати: суперечність між потребою держави в фахівцях з високим рівнем інформаційної компетентності та нездатністю вищої технічної освіти цілеспрямовано й оперативно її розвивати; між орієнтацією освіти на розкриття творчого потенціалу студента й наявністю єдиних вимог до навчально-виховного процесу; необхідністю формування надпредметних інтегрованих, методологічних знань, умінь і відсутністю практичних рекомендацій щодо організації творчого пошуку.

Для досягнення мети потрібно теоретично обґрунтувати організаційно-педагогічні умови професійної підготовки майбутніх радіотехніків формування інформаційної компетентності та розробити її модель.

Послідовний аналіз специфіки професійної діяльності радіотехніків, особливостей їх підготовки, розгляд прикладних комп'ютерних програм вказує, що сформованість достатнього рівня інформаційної компетентності є однією з цілей підготовки майбутніх радіотехніків.

Зазначена ціль може бути досягнута шляхом формування фундаментальних компонентів (теоретичний, практичний та психологічний) в умовах спеціально організованого професійно спрямованого процесу підготовки у технічному університеті.

Особливість формування інформаційної компетентності майбутніх радіотехніків базується з урахуванням істотного впливу їхньої професійної діяльності на зміст і структуру готовності до технічної діяльності й організаційно-педагогічних умов, які створюються у технічному університеті.

Аналіз теоретичних праць та практики функціонування ринку праці фахівців радіотехніків показує, що проблема їх підготовки з дисциплін комп'ютерного циклу в сучасних умовах є ще недостатньо дослідженою у педагогічній теорії та практиці. Можна вважати, що перелік та зміст цих навчальних дисциплін не повною мірою відповідає сучасним тенденціям розвитку ринку праці в сфері інформаційних технологій, недостатня увага приділяється самостійній роботі студентів при їх вивченні. Окрім того, студенти не завжди володіють компетентностями щодо глибокого розуміння та застосування сучасних комп'ютерних інформаційних технологій, роботи з інформацією у всіх її формах, не вміють її

аналізувати. Все це знижує рівень комп'ютерної інформаційної компетентності майбутнього фахівця радіотехніка.

Педагогічні умови формування інформаційної компетентності майбутніх радіотехніків, будуть більш якісними за сформованості організаційно-педагогічного компонента у відповідній моделі, яка відтворює принципи внутрішньої організації та функціонування, зв'язки, ознаки й особливості процесу підготовки майбутніх радіотехніків до використання інформаційних комп'ютерних технологій.

Досягнення поставленої мети передбачає реалізацію наступних завдань:

1. Всебічне мотивування навчальної діяльності студентів у процесі вивчення навчальних дисциплін комп'ютерного циклу.

2. Структурування змісту та теоретичне опанування інформаційних комп'ютерних технологій для роботи у різних видах діяльності майбутніх радіотехніків.

3. Переорієнтацію викладача від передачі готових знань студентам до виконання ролі консультанта, керівника, який опосередковано організує та стимулює учасників навчальної діяльності, надає ширші можливості для власної самоактуалізації та розвитку.

4. Впровадження проблемного навчання, що передбачає вирішення завдань без зразка схожого алгоритму дій, формування творчого підходу до використання інформаційних технологій та набуття інформаційної компетентності.

Першою педагогічною умовою є мотивація майбутніх радіотехніків на необхідність оволодіння інформаційною компетентністю, тобто «вміння самостійно шукати, аналізувати й відбирати необхідну інформацію, організовувати, перетворювати, зберігати й передавати її, володіння інформаційними технологіями, прийомами застосування комп'ютерної техніки» [10].

Випускники технічного університету повинні: усвідомлено вибирати джерела інформації; вільно орієнтуватися в інформаційному суспільстві, адаптуватися до нього; розуміти прочитану чи почуту інформацію; знати довідково-бібліографічний апарат книги; вміти ставити питання і знаходити на них відповіді у різних джерелах інформації; розрізняти важливу і другорядну інформацію, правдиву й помилкову; вміти користуватися новими інформаційними технологіями (комп'ютерними); опрацьовувати інформацію для отримання певного продукту; аналізувати і критично ставитись до інформації; мати досвід самостійної обробки інформації і продуктивне її використання.

Таким чином, важливо спрямовувати майбутніх радіотехніків технічних університетів на необхідність оволодіння інформаційною компетентністю, тобто вміти користуватися інформаційними технологіями, вміти самостійно шукати, опрацьовувати, зберігати і передавати інформацію.

Розглянемо другу педагогічну умову – структурування змісту та теоретичне опанування інформаційних комп'ютерних технологій для роботи у різних видах діяльності майбутніх радіотехніків.

Оптимізація навчального процесу не можлива без інтеграції та систематизації знань у всіх освітніх галузях. Кожна освітня галузь передбачає інтегроване засвоєння її загальних законів, інтеграцію її змісту і на цій основі – оптимізацію навчально-виховного процесу.

Інтеграція (від лат. integer – повний, цілий) – це «створення нового цілого на основі виявлення однотипних елементів і частин із кількох раніше розрізнених одиниць (навчальні предмети, види доцільності та ін.)» [2].

У процесі навчання важливо не тільки враховувати сильні та слабкі сторони у здібностях кожного студента, застосовувати індивідуальні та групові форми роботи з ними, створюючи умови для засвоєння навчального матеріалу на рівні освітнього стандарту, а й треба всебічно намагатися досягти більш високих результатів. Це можна реалізувати за умов диференціації не тільки змісту навчання та вимог до його засвоєння, а й форм, методів, засобів навчання та дозування допомоги.

Згідно з перевіреними часом і педагогічною практикою поглядами Ю. Бабанського [6], у будь-якій групі є студенти, які потребують допомоги, причому різної за обсягом. Правильне дозування допомоги дозволяє поступово розвивати самостійність студентів, створювати для них ситуації успішних фахівців радіотехніків, має певні особливості. Адже сучасні радіотехнічні системи, з одного боку, є складними радіоелектронними системами, а з іншого – не менш складними комп'ютеризованими системами, функціонування яких базується на застосуванні сучасних комп'ютерних інформаційних технологій. Звідси випливає, що фахівець радіотехнік має бути «багатофункціональним» і універсальним, тобто володіти знаннями, уміннями, навичками та компетенціями.

Для створення необхідних організаційно-педагогічних умов професійної підготовки майбутніх радіотехніків для підвищення їхньої інформаційної компетентності у майбутній професійній діяльності потрібно: планування навчального процесу з урахуванням необхідності

досягнення максимуму інформаційної компетентності на момент проходження студентами практики; організація електронної бібліотеки, до якої включено інформаційно-технічні системи, електронні засоби прикладного технічного призначення, систему підтримки прийняття рішень тощо; забезпечення доступу до сучасних професійних баз даних, інформаційних довідкових і пошукових радіотехнічних систем; упровадження автоматизованої системи управління навчальним процесом: використання елементів дистанційного навчання, особистих сайтів викладачів; упровадження системи організаційних заходів, спрямованих на підвищення інформаційної компетентності викладачів для – дисциплін технічного профілю.

Запропоновані завдання дають можливість коригувати зміст навчальних курсів, спрямовують педагогічні технології на створення умов для саморозвитку майбутніх радіотехніків у формуванні інформаційної компетентності; удосконалити методи перевірки рівня сформованості компонентів професійної компетентності студентів.

Інформаційна компетентність майбутнього фахівця з радіотехніки розглядається як інтегративна професійна якість, що віддзеркалює зрілу особистість сучасного інформаційного суспільства, яка виявляється в складній поліфункціональній, поліпредметній інформаційній діяльності; формується й розвивається в процесі пізнання та перетворення інформаційного середовища; характеризується сукупністю професійно-змістових компетенцій, ціннісних орієнтацій, досвідом діяльності в повній особистісно-значущій та соціальній сфері, здатністю до рефлексії та саморозвитку.

Проблема підготовки майбутніх радіотехніків у технічному університеті для формування інформативної компетентності у професійній діяльності вказує на необхідність пошуку та відбору відповідного методичного і технічного забезпечення навчально-виховного процесу, що передбачає використання інноваційних технологій – ефективних шляхів, методів та засобів навчання, формування організаційно-педагогічних умов.

Отже, результат підготовки фахівця при застосуванні інформаційних та комп'ютерних технологій – це процес формування інформаційної компетентності, пов'язаної з доцільним вибором і використанням інформаційних технологій та комп'ютерних засобів, необхідних сучасному конкурентно здатному фахівцю для використання його здатностей при розв'язанні професійних задач. Описаний комплексний підхід до організації підготовки майбутніх радіотехніків з використанням

інформаційних технологій у професійній діяльності гармонізується з вирішенням першочергового державного завдання – створенням системи високотехнологічної, загальнодоступної і високоякісної освіти, яка відповідає розвитку інноваційних процесів і впровадженню інформаційних технологій у всі галузі діяльності людини: освіту, науку та виробництво.

Список використаних джерел

1. Бабанский Ю. К. Рациональная организация учебной деятельности / Ю. К. Бабанский. – М.: Знание, 1981. – 96 с.
2. Березюк О. С. Про засоби формування педагогічного професіоналізму студентів педвузу / О. С. Березюк; Ін-т змісту і методів навчання // Нові технології навчання: наук.-метод. зб. – Вип. 23. – К., 1998. – С. 40-46.
3. Недялкова К. В. Педагогічні умови інтелектуального розвитку майбутніх учителів математики у процесі фахової підготовки : дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / К. В. Недялкова ; ПДПУ ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2003. – 218 с.
4. Онучак Л. В. Педагогічні умови організації самостійної позааудиторної роботи студентів економічних спеціальностей: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. В. Онучак. – К., 2002. – 21 с.
5. Безлюдна Н. В. Навчай, розвиваючи [посіб. для студ. пед. навч. закл]. – К. : Наук. світ, 2001. – 93 с.
6. Буляева С. А. Проблемы единства фундаментальных и профессиональных знаний и построение учебных предметов в вузе / С. А. Буляева, З. А. Решетова // Современная высшая школа. – 1986. – № 2. – С. 205-216.
7. Бугаєць Н. А. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів до роботи з сім'єю учня : автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Н. А. Бугаєць; Харків. пед. ун-т ім. Г. Сковороди. – Х., 2002. – 18 с.
8. Свистун В. І. Структура управлінської компетентності фахівців-аграрників / В. І. Свистун // Освіта Донбасу. – 2005. – № 5-6. – С. 81.
9. Чобітько М. Г. Особистісно-орієнтована професійно-педагогічна підготовка студентів / М. Г. Чобітько // Педагогічний процес: теорія і практика. – К. : ЕКМО, 2004. – № 2. – С. 268–277.
10. Клімушин П. С. Кваліфікаційні вимоги інформаційної компетентності державних службовців / П. С. Клімушин // Теорія та практика державного управління. – 2011. – Вип. 2 (33). – С. 1-6.

E-LEARNING У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Розглянуто питання вдосконалення підготовки фахівців у ВНЗ на основі інновацій, впровадження електронного, всепроникаючого навчання за змішаною моделлю здійснення навчального процесу, а також роль викладача в здійсненні навчального процесу за зазначеними моделями.

Ключові слова: всепроникаюче навчання, електронне навчання, змішане навчання, інновації в освіті, інформаційно-комунікаційні технології навчання, інформаційно-освітнє середовище.

Рассмотрены вопросы совершенствования подготовки специалистов в вузах на основе инноваций, внедрения электронного, всепроникающего обучения по смешанной модели осуществления учебного процесса, а также роль преподавателя в осуществлении учебного процесса в соответствии с рассмотренными моделями.

Ключевые слова: всепроникающее обучения, инновации в образовании, информационно-коммуникационные технологии обучения, мобильное обучение, смешанное обучение, электронное обучение.

The paper considers the improvement of training in university-based innovation, the introduction of electronic, pervasive learning mixed model implementation of the educational process and the role of the teacher in the learning process by implementing the model.

Keywords: blended learning, e-learning, information and communication technology training, innovation in education, mobile learning, penetrating all learning.

У ХХІ столітті відбувається інтенсивний розвиток і використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в освіті, особливо електронного навчання (e-learning). Нині в Європі й Америці вже не існує університетів, в яких не використовується електронне навчання, не впроваджуються ІКТ в управлінську діяльність ВНЗ. Це спонукало українські університети шукати шляхи і можливості здійснювати вдосконалення, власної діяльності, підвищення конкурентоздатності фахівців відповідно до вимог суспільства, що базується на знаннях. Мета такого вдосконалення – створення загальної структури підготовки кадрів, що стимулює мобільність студентів.

Для того, щоб залишитись конкурентоздатним на ринку освітніх послуг, у науці й інноваціях необхідно здійснити певне вдосконалення процесу набуття знань. Одним із шляхів вдосконалення процесу одержання знань, розвитку використання Інтернет в освіті, що, в свою чергу, висуває проблему використання нових методів і технологій в навчальному процесі, розроблення та використання інновацій в освіті.

Аналіз попередніх досліджень свідчить, що проблемі розроблення та впровадження інновацій в освіту присвячені дослідження: Л. Ващенко,

О. Козлова, Н. Артикуца, М. Поташника, М. Бургіна, В. Журавльова, І. Бега, Л. Даниленко, І. Дичківської, М. Кларіна, О. Пехоти, О. Попова, В. Сластьоніна, А. Хуторського та ін.

Використання технологій Інтернет в освіті досліджували науковці: В. Биков, Р. Гуревич, І. Захарова, М. Жалдак, Н. Морзе, Є. Полат, І. Роберт, О. Співаковський та ін.

Дослідження і розроблення практичних технологій навчання, інтегрованих з ІКТ, здійснювали: Берні Додж, Том Марч, Є. Полат, М. Бухаркіна, І. Трайнев, В. Трайнев, Я. Биховський, А. Хуторський та ін.

Мета цієї статті полягає в розгляді можливостей вдосконалення підготовки фахівців у ВНЗ на основі впровадження інновацій в освіту, розвитку електронного навчання та на його основі реалізацію змішаної моделі навчання.

Одним із шляхів вдосконалення підготовки фахівців у ВНЗ є використання сучасних методів і технологій у навчальному процесі.

Інновації в освіті – процес творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники (рівні) досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно інноваційного стану [2, с. 338].

Інноваційна діяльність не тільки створює основу для конкурентоздатності тієї чи іншої установи на ринку освітніх послуг, а й визначає напрями професійного зростання викладача, його творчого пошуку, сприяє особистісному зростанню студентів. Тому інноваційна діяльність нерозривно пов'язана з науково-методичною діяльністю викладачів і навчально-дослідною діяльністю студентів.

Основною метою інновацій в освіті є розвиток викладачем умінь мотивувати дії студентів, самостійно орієнтуватися в набутій інформації, формувати творче нешаблонне мислення з використанням новітніх досягнень науки і техніки. Технологічність є нині головною характеристикою діяльності викладача й означає перехід на більш високий ступінь організації навчального процесу.

Основною метою сучасної вищої професійної освіти є підготовка фахівця, компетентного у сфері своєї професійної діяльності, здатного до ефективної роботи за фахом на рівні світових стандартів, безперервного самовдосконалення і саморозвитку [1].

Знання та кваліфікація стають пріоритетними цінностями в житті людини в умовах інформаційного суспільства. Нині відбуваються процеси

нововведень, що стосуються найрізноманітніших аспектів навчального процесу, починаючи зі зміни організації простору в аудиторіях, оснащення навчальних аудиторій сучасними технічними засобами і закінчуючи апробацією нових освітніх технологій на практичних заняттях і під час самостійної підготовки студентів з використанням значної кількості он-лайн компонентів та Інтернет ресурсів.

Використання комп'ютерів, смартфонів і планшетів, а також використання сервісів соціальних медіа та інтерактивних технологій на кафедрі інноваційних та інформаційних технологій в освіті Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського стало традиційним у навчанні студентів, що здійснюється з використанням медіапідтримки.

Наголосимо на важливості підготовки в галузі використання сервісів Інтернет Веб 2.0.

Сервіси Веб 2.0 (WEB 2.0) – це програми (програмні середовища, оболонки), які використовуються для організації спільної комфортної мережевої діяльності [4].

Як свідчить досвід практичної освітньої діяльності найбільшого використання знаходять такі сервіси:

- Блог (blog) – сервіс для публікації матеріалів у мережі з можливістю доступу до їх читання і коментарів зареєстрованих користувачів.
- Вікі (WikiWiki) – сервіс для публікації матеріалів у мережі з можливістю доступу до їх читання і редагування зареєстрованими користувачами.
- Делишес (delicious) – сервіс для збереження закладок на Веб-сторінці (з описом і можливістю пошуку).
- Ютуб (You Tube) – сервіс для збереження, перегляду і обговорення відеозаписів.
- Флікр (flickr) – сервіс для збереження, перегляду і обговорення фото.
- Твіттер (twitter) – мікроблог.
- Веб-квест – проблемне завдання із елементами рольової гри, для виконання якого використовуються ресурси Інтернет.
- Блог-квест – технологія створення Веб-квесту з використанням технології Блог на блог-платформах.

Як свідчить наш досвід, більшість викладачів мають певні труднощі у використанні сервісів Веб 2.0 і потребують методичної допомоги.

Нині існує близько 40 типів сервісів Веб 2.0, що використовуються в освіті. Сервіси Веб 2.0 постійно вдосконалюються, з'являються нові. Все це створює умови щодо здійснення електронного навчання (e-learning).

Отже, створення розвинутої ІТ-інфраструктури навчального закладу: комп'ютерні лабораторії та навчального центру, бездротове підключення до Інтернет та робота корпоративної мережі з центральним сервером, на якому розміщений інформаційно-освітній портал, матеріали котрого забезпечують управління і навчання студентів. Отже, створені всі дидактичні умови для здійснення e-learning:

- педагогічні кадри, які володіють ІКТ;
- розвинена корпоративна мережа з виходом в Інтернет;
- програмно-методичне забезпечення;
- сервісний центр.

Студенти одержують можливість навчатися з використанням e-learning, одержують мультимедійні послуги, матеріали лекцій, лабораторні роботи, доступ до електронної бібліотеки, проведення й участь у Веб-конференціях, здійснення моніторингу та ін.

E-learning – (скорочено від Electronic Learning) – система електронного навчання, синонім таких термінів: як електронне навчання, дистанційне навчання, навчання з використанням комп'ютерів, мережеве навчання, віртуальне навчання за допомогою інформаційних електронних технологій [Вікіпедія].

E-learning дозволяє обирати: зручне місце і час для навчання, спосіб якісного засвоєння знань, можливості постійного контакту з викладачами, індивідуальний графік навчання, шляхи економії часу та засобів.

До e-learning відносять:

- самостійну роботу з електронними матеріалами з використанням комп'ютера, мобільного телефона, DVD-програвача, телевізора;
- одержання консультацій, порад, оцінок у територіально віддаленого викладача, можливість дистанційної взаємодії;
- створення розподіленого співтовариства користувачів (соціальні мережі), що здійснюють спільну віртуальну навчальну діяльність;
- своєчасна цілодобова доставка електронних навчальних матеріалів та ін.

Порівняльний аналіз e-learning з традиційною формою навчання дозволив виокремити такі переваги першого:

1. Значні можливості доступу – студенти одержують можливості доступу через Інтернет до електронних матеріалів з будь-якого місця, з якого є вихід у глобальну інформаційну мережу.

2. Низькі ціни на одержання навчального-методичної літератури через Інтернет.

3. Гнучкість навчання – тривалість, послідовність вивчення навчального матеріалу, можливість самостійного вибору відповідно до власних можливостей і потреб.

4. Можливість навчання на робочому місці, вдома та ін.

5. Можливість розвитку і самовдосконалення відповідно до вимог часу.

6. Здійснення об'єктивної оцінки знань.

Розвиток технологій зв'язку (бездротовий Інтернет), використання планшетів зумовили заміну технологій e-learning на технології u-learning (ubiguitous learning) – всепроникаюче навчання технологій неперервного одержання освіти з використанням інформаційно-комунікаційних засобів у всіх сферах життя суспільства.

Створення середовища для всепроникаючого навчання дозволяє студентам занурюватися в процес навчання. Для здійснення u-learning необхідні відповідні навчальні матеріали, що передаються на мобільні пристрої.

У здійсненні всепроникаючого навчання (u-learning) мають місце такі проблеми:

- необхідність безкоштовного Wi-Fi, створення безкоштовних Wi-Fi зон;
- певні технічні проблеми: обмежений термін роботи батареї мобільного пристрою та її неперервна підзарядка (бездротова);
- створення відповідного програмно-методичного забезпечення.

Розвиток і впровадження u-learning багато в чому залежить від рівня розвитку відповідної техніки і технологій, вписування її в традиційну систему навчання. Тому ефективність u-learning, як і e-learning, у чистому вигляді залишається проблематичною. Нині моделлю, що частіше використовується, залишається змішана модель навчання (blended learning), котра поєднує в собі e-learning з аудиторними заняттями за традиційною системою. Це дає можливість інтегрувати e-learning в наявну систему освіти, а в перспективі – здійснювати blended learning на основі u-learning і традиційного навчання.

Технологія змішаного навчання (blended learning) є найбільш затребуваною в одержанні освіти, оскільки вона, з одного боку, дозволяє

максимально продуктивно організувати час викладача і окремо взятого студента, а з іншого боку, робить процес захоплюючим і доступним.

Поняття «змішане навчання» з'явилося не так давно. З одного боку, це об'єднання строгих формальних засобів навчання (робота в аудиторії) з неформальними (обговорення найважливіших аспектів навчального матеріалу за допомогою електронної пошти та Інтернет-конференцій). З іншого боку, це комбінування різних способів подання навчального матеріалу (очне face-to-face, електронне online learning і самостійне навчання self-study learning) з використанням методики управління знаннями. Технологія змішаного навчання створює переваги для ефективного викладання з використанням елементів інтерактивного або дистанційного навчання. Всі компоненти змішаного навчання гармонійно взаємодіють, але відбувається це лише в тому випадку, якщо всі вони методично вірно організовані.

Переваги змішаного навчання, перш за все, полягають у можливості вибудовувати індивідуальну освітню траєкторію студента разом з викладачем, можливості постійної взаємодії студента з однокурсниками і викладачем, зростаючої відповідальності самого студента за результати навчання.

У середовищі змішаного навчання викладачеві необхідно ефективно управляти (поєднання аудиторної та позааудиторної роботи студента), стимулювати самостійну і групову роботу студентів, створювати он-лайн підтримку для студентів. Студентам, в свою чергу, необхідно сформулювати прикінцеву мету навчання, визначити і розвивати власний стиль навчання, виробити індивідуальний план навчання.

Викладач і студенти працюють разом, тим самим забезпечуючи якість навчання і супроводжуючи навчальний процес незалежним, корисним, ефективним і мотивуючим до розвитку підходом. Нині освітні технічні можливості розширилися – з'явилися комп'ютерні он-лайн тести, що дозволяють визначати рівень знань, різні навчальні програми, можливість он-лайн спілкування.

Зусилля багатьох методистів у сучасних умовах спрямовані на розробку технологій організації самостійного навчання студентів. Для цього створюються комплексні мультимедійні системи електронного навчання e-learning або learning management system (система управління навчанням), в яких як студенти, так і викладачі мають можливість ефективно рухатися вперед на шляху до пізнавальної мети. Ці системи можуть працювати в режимі реального часу, характеризуються високим

рівнем інтерактивності, містять величезну кількість індивідуальних і групових завдань.

Функціонування даних систем забезпечується так званими електронними платформами (online platforms), за допомогою яких можна створити насичене інформаційне середовище та умови для здійснення активного навчання.

Серед інструментів «електронної платформи» необхідних для індивідуальної та групової дослідницької діяльності (наприклад, підготовка тематичних проектів): чат – форма групового спілкування в мережі Інтернет у режимі реального часу; блог – Інтернет-щоденник, основний вміст якого – регулярно додаються записи (пости), що містять текст або зображення; форум – набір розділів для обговорення або обміну думками з певних тем у віртуальній формі; вікі – сайт в Інтернеті, структуру та зміст якого користувачі можуть самостійно змінювати за допомогою інструментів, що надаються самим сайтом, телекомунікаційних проектів, Веб-квестів, Блог-квестів та ін.

Використання електронних інструментів, з одного боку, – це можливість вибору власної навчальної траєкторії у навчанні (студент працює з ІКТ у зручний для нього час, у зручному місці і таку кількість разів, котра необхідна саме йому), можливість контролювати власні пізнавальні процеси під час організації роботи в позааудиторний час. З іншого боку, – легкість використання ІКТ підвищує рівень мотивації студентів у навчанні.

Зазначимо, що сучасна модель змішаного навчання передбачає: всі матеріали практичних занять доступні студентам і легко можуть використовуватися для самостійного навчання, тобто навчальні матеріали існують не тільки в друкованому, а й в електронному вигляді; викладач складає ресурсну карту, в якій вказані основні та додаткові матеріали, посилання в Інтернет, якими може користуватися студент під час вивчення певної дисципліни; є можливість он-лайн спілкування за допомогою таких інструментів як: чат, форум, блог, вікі; ведеться розроблення індивідуальних і колективних проектів, що розвиває навички пошуку, аналізу інформації, вчить працювати в команді, правильно розподіляти обов'язки і нести відповідальність за прийняті рішення; використовуються аудіо- та відеолекції, що роблять процес навчання простим і більш насиченим.

Технологія змішаного навчання націлена на те, щоб сформувати у студентів уміння самостійно планувати і організовувати свою діяльність,

орієнтуючись на кінцевий результат. Студенти вчаться приймати рішення, робити усвідомлений вибір і нести за нього відповідальність. У студентів формуються навички та вміння працювати в інформаційному просторі, самостійно шукати, відбирати та аналізувати інформацію, представляти результат з використанням різних сучасних технологій, тобто відбувається формування необхідних компетенцій.

Очевидно, що модель змішаного навчання узгоджується з концепцією модернізації сучасної освіти, що заснована на введенні нових освітніх стандартів і входженні в Болонський процес та інші міжнародні угоди.

Інновації в навчанні у ВНЗ пов'язані не тільки з використанням нових методик викладання на базі електронного, всепроникаючого, змішаного навчання, нових способів організації занять на основі модульного навчання. Також можна зазначити, що у створеному середовищі навчання (ІОС) змінюється роль викладача в сторону зменшення в безпосередній реалізації e-learning, u-learning, але зростає його роль у підготовці необхідного електронного навчально-методичного забезпечення.

Список використаних джерел

1. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія / В. Ю. Биков. – К. : Атіка, 2009. – 648 с.
2. Бондарева Е. В. Профессиональная компетентность специалиста в условиях становления информационного общества // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 6: Университетское образование – 2003. – № 6. – С. 44-48.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Кадемія М. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології навчання : термінологічний словник / Кадемія М. Ю. – Львів : Вид-во «СПОЛОМ», 2009. – 260 с.
5. Патаракин Е. Д. Социальные сервисы Веб 2.0 в помощь учителю : уч.-метод. пос. / Е. Д. Патаракин. – М. : Институт, 2006. – 64 с.
6. Steimle Y., Gurevych I. and Muhlhauser M. Notetaking in Universite Courses and its Implications on e-learning Systems. In Tagungsband der 5. E-learning Fachtagung Informatik, Siegen, Germany, 2007. – Pp.45-56.

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ КООПЕРАТИВНОГО НАВЧАННЯ

Здійснено дослідження особливостей використання інтерактивних технологій кооперативного навчання як форми активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих закладів освіти. Визначені поняття інтерактивні технології та технології кооперативного навчання. Досліджено та розмежовано поняття навчально-пізнавальна діяльність та навчально-пізнавальна активність. Розкрито значення інтерактивних технологій кооперативного навчання в процесі активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів в процесі навчання у ВНЗ.

Ключові слова: інтерактивні технології, технології кооперативного навчання, навчально-пізнавальна діяльність, навчально-пізнавальна активність.

Осуществлено исследование особенностей использования интерактивных технологий кооперативного обучения как формы активизации учебно-познавательной деятельности студентов высших учебных заведений. Определены понятия интерактивные технологии и технологии кооперативного обучения. Исследованы и разграничены понятия учебно-познавательная деятельность и учебно-познавательная активность. Раскрыто значение интерактивных технологий кооперативного обучения в процессе активизации учебно-познавательной деятельности студентов в процессе обучения в вузе.

Ключевые слова: интерактивные технологии, технологии кооперативного обучения, учебно-познавательная деятельность, учебно-познавательная активность.

The article investigates the use of interactive technology features cooperative learning as a form of intensification of teaching and learning of students in higher educational institutions. The concepts of interactive technologies and technology cooperative learning. Explored and delineated the concept of teaching and learning activities and teaching and learning activities. The importance of interactive technologies cooperative learning by activation of teaching and learning of students in learning in high school.

Keywords: interactive technology, technology cooperative learning, teaching and learning activities, educational and cognitive activity.

Актуальність науково-методичної проблеми, над якою працюють сучасні науковці та педагоги зумовлена вимогами сьогодення до особистості педагога. Які полягають у володінні широким діапазоном можливостей, розвиненим інтелектом, здатністю до постійної самоосвіти і самовдосконалення, до вироблення власної стратегії професійного зростання, та володіння конкурентоспроможними якостями і професійною мобільністю.

Як результат виникає необхідність створення нової системи освіти, спрямованої на формування освіченої, творчої особистості, а також забезпечення умов для формування стійких пізнавальних інтересів з метою найповнішого розкриття її здібностей, та задоволення освітніх потреб сьогодення.

Одним із провідних шляхів вирішення зазначеної проблеми постає створення сприятливих умов для активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих закладів освіти через урізноманітнення форм і методів навчання.

Активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих закладів освіти неможлива без застосування в цьому процесі сучасних педагогічних технологій, серед яких значне місце належить інтерактивним технологіям в цілому та технологіям кооперативного навчання зокрема. Адже створити навчальне середовище, в якому теорія і практика засвоюються одночасно, що в свою чергу надасть змогу виявляти і реалізовувати індивідуальні можливості кожного студента до активізації навчально-пізнавальної діяльності, можливо лише із використанням інтерактивних технологій навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що використання інтерактивних технологій кооперативного навчання як форми активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів у вищих закладах освіти привертає увагу багатьох науковців. Різні аспекти цієї проблеми стали предметом наукових досліджень. Зокрема, вирішенням проблем активізації навчально-пізнавальної діяльності займалися К. Вазіна, І. Лернер, В. Лозова, С. Максименко, М. Махмутов, Т. Шамова, Г. Щукіна. Педагогічні підходи щодо використання групових форм організації навчально-пізнавальної діяльності розробляли Х. Лийметс, В. Онищук, І. Первін, О. Ярошенко.

Питанню стимулювання навчально-пізнавальної активності учнів присвячені дослідження Ш. Амонашвілі, Ю. Бабанського, М. Данилова, О. Савченко, Т. Шамової, Г. Щукіної, О. Киричука, В. Сухомлинського та інших.

Питаннями активної позиції особистості в процесі навчання, визначення, пояснення сутності інтерактивних технологій і використання їх у навчально-виховному процесі займалися такі дослідники, як: Н. Балицька, К. Баханов, О. Біда, Г. Волошина, О. Єльнікова, Г. Коберник, Н. Коломієць, О. Коротаєва, О. Пехота, Л. Пироженко, Н. Побірченко, О. Пошетун, Н. Суворова, П. Шевчук.

Втім, аналіз літератури свідчить, що питанню активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів у вищих закладах освіти через використання інтерактивних технологій кооперативного навчання приділено недостатньо уваги. Означена проблема і буде метою нашого дослідження.

Проблема активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів завжди була й залишається актуальною. Її суть полягає у цілеспрямованій діяльності викладача з метою створення такого змісту, форм, методів, прийомів і засобів навчання, які сприяють підвищенню пізнавального інтересу, активності, творчості, самостійності в одержанні знань, формуванні вмінь і навичок, та використання їх на практиці. Відтак викладачі намагаються організувати навчальний процес на заняттях так, щоб перш за все досягти позитивної мотивації до вивчення даного предмета, підвищити якість знань, сформувати у студентів уміння самостійно здобувати знання, розвивати й удосконалювати розумові здібності [3].

Пізнавальна діяльність, за визначенням С. Рубінштейна, – це сукупність певним чином пов'язаних операцій, функція яких, на відміну від знань, полягає не в тому, щоб зображувати об'єкт (певні його сторони), а в тому, щоб завдяки цим діям були отримані істинні знання про об'єкт, тобто знання, що адекватно відображають його таким, яким він є насправді [2, 2]. Таке її розуміння свідчить про безпосередній взаємозв'язок пізнавальної діяльності та навчальної діяльності. Отже, у психолого-педагогічній літературі загальноновживаним є термін «навчально-пізнавальна діяльність» [4].

Основою навчально-пізнавальної діяльності, на думку М. Махмутова, є діяльність учнів, яка спрямована на усвідомлення ними загальних інтересів і потреб як єдиної групи, визначення необхідних засобів та активних дій для досягнення усвідомлених цілей [7, 45].

Досліджуючи сутність цього поняття, ми дійшли висновку про те, що це цілеспрямована діяльність викладача щодо сприяння розвитку потреби в пізнанні й саморозвитку в особи, яка навчається, та забезпечення для цього необхідних умов. А сукупність особистісних рис, котрі зумовлюють внутрішню потребу до пізнання й саморозвитку та її задоволення через ефективне здійснення навчально-пізнавальної діяльності визначають як навчально-пізнавальну активність.

Навчально-пізнавальна активність розділяється на рівні. Перший рівень – рівень пасивної діяльності. Студент не усвідомлює необхідності навчання, він не зацікавлений у результатах діяльності, відсутні відповідні зовнішні впливи щодо її стимулювання. Другий – рівень активності, яка стимулюється зовні. Тобто, студент не має відповідних внутрішніх мотивів щодо здійснення навчально-пізнавальної діяльності, але під впливом зовнішніх чинників вимушений діяти. Така діяльність має формальний

характер, адже вона внутрішньо не прийнята. Третій рівень – рівень внутрішньо-вмотивованої активності, за якої студент усвідомлює особистісну необхідність навчально-пізнавальної діяльності як методу задоволення його потреб, проте ще може потребувати стимулюючого впливу зовнішніх факторів. Четвертий рівень – це рівень активності, яка має певну систему. Можна спостерігати усвідомлену діяльність студента.

Критеріями навчально-пізнавальної активності виступають: усвідомленість діяльності, раціональність, та результативність як позитивна характеристика підсумків навчально-пізнавальної діяльності.

Діяльність викладача щодо активізації навчально-пізнавальної діяльності має бути спрямована на пошук та використання таких освітніх технологій, які б створили умови для розвитку потреби в пізнанні й саморозвитку в особи, яка навчається, тобто умови для активізації навчально-пізнавальної активності студентів. Науковцями доведено ефективність використання окремих інтерактивних педагогічних технологій у процесі активізації навчально-пізнавальної діяльності.

В перекладі інтерактивний – здатний до взаємодії, діалогу. Існують різні тлумачення поняття «інтерактивні технології». За О. Пометун та Л. Пироженко інтерактивні технології навчання – це технології, що включають в себе чітко спланований результат навчання, використання окремих інтерактивних методів та прийомів, що забезпечують активний характер взаємодії учасників навчального процесу на засадах співпраці та співтворчості [5, 8]. Переваги їх застосування полягають у тому, що за допомогою інтеракції стає можливим створення динамічної, гнучкої системи навчання, що забезпечує безперервне, адаптоване до реальної ситуації керування взаємодією педагога й осіб, які навчаються. Інтерактивні технології дають змогу створювати таке навчальне середовище, де процес набуття теоретичних знань тісно пов'язаний з опануванням студентами відповідальних видів діяльності, а групові форми організації навчання розглядаються як основний механізм розвитку особистості [8, 2].

Чіткої класифікації інтерактивних технологій немає, проте більшість науковців використовують класифікацію запропоновану О. Пометун та Л. Пироженко. Вони розділили інтерактивні технології залежно від мети та форми навчальної діяльності. Так утворилося чотири групи технологій: інтерактивні технології колективно-групового навчання, технології ситуативного моделювання, технології опрацювання дискусійних питань, та інтерактивні технології кооперативного навчання.

Ми пропонуємо розглянути інтерактивні технології кооперативного навчання як одну з форм активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів. Адже кооперативне навчання сприяє досягненню студентами високих результатів засвоєння знань та формування вмінь.

Кооперативна (колективна) форма навчальної діяльності – це форма організації навчання у малих групах студентів, об'єднаних спільною навчальною метою. За такої організації навчання викладач керує роботою кожного студента опосередковано, через завдання, якими він спрямовує діяльність групи. Ця форма навчання легко й ефективно поєднується з традиційними формами і методами навчання і може застосовуватися на різних етапах навчання. Особливо вона буде ефективною на етапах навчання студентів в малих групах.

Проте кооперативне навчання може здійснюватись не тільки в групах, а й у парах. Пара є різновидом навчального колективу, де відбувається взаємонавчання. Взаємодія у парі, порівняно з групою, має свої особливості, які позначаються на організації діяльності, але за механізмами впливу на розвиток дітей є значною мірою подібною до групової діяльності.

Кооперативну форму можна використовувати для досягнення будь-якої дидактичної мети: засвоєння, закріплення, перевірки знань тощо. За умов парної роботи всі студенти отримують можливість вільно говорити, висловлюватись. Вона сприяє розвитку навичок спілкування, вміння висловлюватись, критичного мислення, вміння переконувати й вести дискусію[1]. Використання такого виду співпраці сприяє тому, що студенти не можуть ухилятися від виконання завдання. Під час роботи в парах можна швидко виконати справи, які за інших умов потребують великої затрати часу. Це в свою чергу сприятиме підвищенню рівня навчально-пізнавальної активності студентів.

Перший і найважливіший елемент при структуруванні кооперативного навчання – позитивна взаємозалежність. Її можна вважати успішно вибудованою, коли члени групи розуміють, що вони пов'язані один з одним такою мірою, що один не може бути успішним, якщо не будуть успішними усі. Коли позитивна взаємозалежність вибудована міцно, для всіх стає абсолютно зрозумілим, що:

зусилля кожного члена групи необхідні для успіху всієї групи;

кожен член групи вносить унікальний вклад у спільні зусилля групи завдяки його можливостям при виконанні завдання.

До технологій кооперативного навчання належать такі інтерактивні технології, як: робота в парах, ротаційні (змінні) трійки, два-чотири-всі разом, карусель, робота в малих групах, акваріум та інші.

Кооперативна робота студентів організовується на практичних, семінарських та лабораторних заняттях. Це може відбуватися одразу після організаційного викладу викладачем навчального матеріалу, на початку нового заняття замість опитування, на спеціальному занятті, присвяченому застосуванню знань, умінь та навичок, або бути частиною повторювально-узагальнюючого заняття [6, 184].

Діяльність педагога в процесі навчання полягає в організації та забезпеченні високої результативності навчально-пізнавальної діяльності студентів, стимулюванні їхньої активності. Стимулювати навчально-пізнавальну діяльність означає спонукати до активності, підштовхувати до неї, заохочувати. Завдяки колективній роботі студенти розуміють, що вони пов'язані один з одним, успіх групи залежить від успіху кожного її члена.

Підсумовуючи, зазначимо, що у центрі освітнього процесу знаходиться суб'єкт, який активно діє, ефективно застосовує отримані знання в професійній діяльності й здатний творчо розвиватися. Досягненню цієї мети сприяють методи активізації навчально-пізнавальної діяльності, спрямовані на розвиток у студентів творчого самостійного мислення і здатності кваліфіковано розв'язувати професійні завдання.

Відповідно дієвість засобів, методів, і форм активізації навчально-пізнавальної діяльності особи, яка навчається, постає однією з актуальних проблем сучасної освіти. У зв'язку з цим виникає необхідність у використанні тих технологій, що передбачають залучення студентів до активного здобуття знань. Серед таких значне місце посідають технології кооперативного навчання.

Кооперативне навчання дає можливість активно працювати, застосовувати на практиці уміння активного слухання, сприяє виробленню спільної думки в ситуації, менш напруженій, ніж робота у великій групі. Групові форми організації навчальної діяльності є надзвичайно важливими для широкого та ефективного використання інтерактивних технологій у процесі активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Список використаних джерел

1. Важливість використання інтерактивних технологій навчання для активізації пізнавальної діяльності студентів. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://kamts1.kpi.ua/en/node/928>

2. Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе / М. И. Махмутов – М.: Просвещение, 1977. – 240 с.
3. Методи активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/13690/
4. Педагогічні умови стимулювання навчально- пізнавальної діяльності дітей шестирічного віку. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ird.npu.edu.ua/files/sachenko_2.pdf
5. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посіб. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко; За ред. О. І. Пометун. – К. : А.С.К., 2006. – 192 с.
6. Пономарьова Г.Ф., Степанець І.О. Активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів ВНЗ на заняттях із педагогіки. – Харків: ФО-П Шейніна О.В., 2010. – 214 с.
7. Рубінштейн С. Л. Бытие и сознание / С. Л. Рубінштейн.– М.: Просвещение, 1957. – С. 285.
8. Сердюк Т. В. До проблеми активізації навчальної діяльності студентів вищих навчальних закладів I–II рівнів акредитації / Т. В. Сердюк // Педагогічні науки та освіта : збірник наукових праць Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти. – Вип. III. – Запоріжжя : ТОВ «ЛПС» ЛТД, 2008. – С. 183–190.
9. Солдатенко М. М. Теорія і практика самостійної пізнавальної діяльності : [монографія] / М. М. Солдатенко. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2006. – 198 с.

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ У ПРОФЕСІЙНІЙ ШКОЛІ З ВИКОРИСТАННЯМ ІКТ

Поєднання традиційних та інноваційних форм і методів організації навчально-виховного процесу з використанням ІКТ є найбільш ефективною методикою забезпечення інформатизації професійної освіти. Результативності навчання сприяє методично обґрунтоване включення ІКТ в педагогічні технології, поєднання мережевих баз даних, різноманітних педагогічних програмних засобів з традиційними підручниками, посібниками, довідниками тощо. Застосування ІКТ дає змогу реалізувати індивідуальне просування учнів у навчальному процесі не порушуючи традиційної групової структури занять.

Ключові слова: професійне навчання, інноваційні форми і методи, інформаційно-комунікаційні технології, електронний освітній ресурс, електронні навчально-методичні комплекси.

Сочетание традиционных и инновационных форм и методов организации учебно-воспитательного процесса с использованием ИКТ является наиболее эффективной методикой обеспечения информатизации профессионального образования. Результативности обучения способствует методически обоснованное включение ИКТ в педагогические технологии, сочетание сетевых баз данных, различных педагогических программных средств с традиционными учебниками, пособиями, справочниками и т. п. Применение ИКТ позволяет реализовать индивидуальное продвижение учащихся в учебном процессе не нарушая традиционной групповой структуры занятий.

Ключевые слова: профессиональное обучение, инновационные формы и методы, информационно-коммуникационные технологии, электронный образовательный ресурс, электронные учебно-методические комплексы.

The combination of traditional and innovative forms and methods of educational process with the use of ICT is most effective procedure of providing vocational education informatization. Effectiveness study contributes methodologically justified the inclusion of ICT in educational technology, a combination of network databases, a variety of learning systems with traditional textbooks, manuals, handbooks and more. The use of ICTs enables students to realize individual advancement in the educational process without disrupting traditional patterns of group activities.

Keywords: training, innovative forms and methods, information and communication technology, electronic educational resources, electronic teaching systems.

Розвиток інформаційного суспільства актуалізує завдання розроблення та впровадження у професійну освіту всіх рівнів і профілів сучасних високоефективних методів навчання на базі інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Особливості підготовки кваліфікованих робітників у системі професійно-технічної освіти потребують специфічних електронних освітніх ресурсів. Науково-методичне забезпечення інформатизації профтехосвіти включає комплекс

організаційно-методичних аспектів: професійно спрямоване навчання інформатики; розвиток професійно орієнтованих інформатичних умінь; професійна підготовка засобами Інтернету; розроблення і впровадження електронних освітніх ресурсів (ЕОР); комп'ютерно орієнтована діагностика якості підготовки тощо [12].

Ефективним є поєднання традиційних та інноваційних форм і методів з використанням ІКТ. Результативності навчання сприяє методично обґрунтоване включення ІКТ у педагогічні технології, поєднання мережевих баз даних, автоматизованих навчальних систем з традиційними підручниками, посібниками, індивідуалізація навчання на основі ІКТ без порушення традиційної структури занять. Актуальною є проблема підвищення якості навчання майбутніх фахівців за допомогою інтегрованих дидактичних засобів, зокрема електронних навчально-методичних комплексів (ЕНМК) з професії.

У педагогіці сформувалися певні теоретичні підходи щодо використання інформаційно-комунікаційних технологій з освітньою метою. У контексті досліджень проблеми інформатизації професійної підготовки фахівців українські науковці приділяють увагу таким питанням: методології впровадження інформаційних технологій у навчальний процес (В. Биков, А. Гуржій, Р. Гуревич, А. Єршов, В. Кухаренко, В. Олійник, П. Стефаненко), інформатизації професійної підготовки (М. Жалдак, Ю. Жук, Л. Коношевський, А. Кузнецов, В. Лапінський, А. Литвин, Н. Морзе, Ю. Райський, В. Сумський), методики застосування ІКТ у навчанні та вихованні фахівців (І. Булах, А. Верлань, А. Грітченко, О. Діденко, М. Кадемія, О. Співаковський).

Вивчення наукової літератури з проблем інформатизації професійної освіти, а також дослідження педагогічної практики свідчать, що методичні аспекти використання електронних освітніх ресурсів у професійно-технічних навчальних закладах (ПТНЗ) висвітлено недостатньо. Практично поза увагою дослідників залишилися проблеми впровадження та можливості застосування у профтехосвіті інноваційних технологій на основі ІКТ у поєднанні з узвичаєними навчально-виховними та навчально-виробничими методиками.

Метою статті є обґрунтування доцільності поєднання традиційних та інноваційних форм і методів організації навчання у ПТНЗ з використанням ІКТ, висвітлення і розвиток методики застосування ЕОР у професійній підготовці кваліфікованих робітників з метою підвищення

ефективності навчального процесу та якості професійно-технічної освіти виробничого персоналу.

Створення й упровадження у професійну підготовку сучасних засобів навчання на основі інформаційно-комунікаційних технологій зумовлює розвиток України як держави, комунікаційно-технологічні підсистеми якої формуватимуть інфраструктуру інформаційного суспільства, а освіта відповідатиме соціально-економічним потребам, запитам громадян, вимогам роботодавців, забезпечуватиме відновлення виробничого персоналу [3]. На сучасному етапі якість вітчизняної професійної освіти не відповідає європейським стандартам, тому дослідники відзначають потребу вироблення нового педагогічного мислення, нових освітніх технологій і методів навчання [5]. Модернізація професійної підготовки фахівців має відбуватися на основі системного підходу до інформатизації навчально-виховного процесу у навчальних закладах різного профілю, базуватися на системотвірному принципі цілісності всіх напрямів застосування ІКТ у навчально-виховному процесі [16]. Постає питання визначення ефективності нових форм і методів організації навчально-виховного процесу з використанням ІКТ.

Відомо, що кожен метод навчання є ефективним, якщо використовується доцільно, і навпаки, найкращий метод дискредитує необґрунтоване його застосування. Педагог професійної освіти, вивчаючи ЕНМК і готуючись застосувати його, має самостійно налаштувати новий дидактичний засіб відповідно до цілей власної педагогічної діяльності. Розробляючи методику застосування ІКТ у закладах професійно-технічної освіти слід, по-перше, пам'ятати, що інформатична підготовка фахівців нероздільна з упровадженням ІКТ у навчальний процес з усіх навчальних предметів, передусім професійно орієнтованих, а по-друге, враховувати, яке місце посідають ІКТ у майбутній професійній діяльності випускників, адже інтенсивність використання комп'ютерної техніки та сучасних технологій навіть у межах однієї галузі є неоднаковою для фахівців різного рівня та різного профілю (спеціалізації).

Одним з важливих етапів організації інформаційної підготовки є планування навчальної діяльності. Детальне прогнозування ходу навчального процесу – передумова його правильної, дидактично доцільної організації, раціонального вирішення конкретних педагогічних завдань, досягнення цілей на кожному етапі навчально-виховного процесу. Основою планування є навчальний план, у якому з урахуванням Державних стандартів закладені завдання підготовки фахівців.

Широкомасштабне впровадження засобів ІКТ, безумовно, передбачає одночасну модифікацію навчальних програм.

Сьогодні на часі формування нового типу ставлення учнів до навчального пізнання, зокрема формування інтересу до способу здобування знань. Постає питання про перенесення акцентів з методики навчання способів застосування інформації на методику навчання принципів роботи з інформаційними джерелами і способів одержання достовірної професійної інформації. Водночас у більшості навчальних закладів професійної освіти вважається достатнім підтримання мотивації до навчання, інтересу до його змісту.

Впроваджуючи ІКТ у підготовку кваліфікованих робітників, виходимо з того, що інформатичну компетентність майбутнього фахівця формує весь навчальний процес [7]. Реалізація ІКТ у профтехосвіти має враховувати дидактичні особливості циклів навчальних предметів, які відрізняються умовами проведення занять, психолого-педагогічними підходами, структурою навчальних планів. Це вимагає різних форм і методів реалізації ІКТ у навчанні. Відповідно до мети вивчення певного предмета кожен педагог вибудовує власну методику використання ІКТ, проектує систему формування в учнів знань, умінь і навичок з урахуванням інформатизації навчального процесу.

Комп'ютерно орієнтовані технології спрямовані на індивідуальні та індивідуально-групові форми навчання. З огляду на це деякі ІКТ складно інтегруються в класно-урочну форму навчання у ПТНЗ, а взаємодії «учень – комп'ютер» важко надати гнучкості, яка притаманна традиційній системі навчання. Однак з розвитком ІКТ, упровадженням у навчальний процес мультимедійних технологій, глобальних і локальних комп'ютерних мереж, віртуальних класів, появою мультимедійного проектора та інтерактивної дошки стало можливим урізноманітнити характер навчально-педагогічної взаємодії викладача й учня, що вносить відчутні позитивні зміни [6]. Нові форми викладення матеріалу за допомогою інтерактивного обладнання дозволяють поєднувати візуальні, слухові та кінестетичні способи навчання.

Ефективне, дидактично доцільне впровадження ІКТ, безперечно, потребує науково обґрунтованих форм, методів і прийомів професійної підготовки. На думку українських науковців, навчання в інформаційно-освітньому середовищі із застосуванням мережевих технологій спирається як на традиційне дидактичне і технічне забезпечення, так і на новітні форми організації навчального процесу, у якому традиційні методи

навчання набувають нових якостей і змісту [1]. Низкою педагогічних досліджень доведено, що недоліками традиційного навчання є: неврахування індивідуальних особливостей майбутніх фахівців; недостатня інформація про рівень засвоєння матеріалу; неможливість оперативного коригування педагогічного впливу; неможливість приділити увагу тим учням, кому це потрібніше в певній навчальній ситуації; обмежені можливості активізації пізнавальної діяльності учнів; неможливість організувати якісну самостійну роботу тощо. Ці недоліки можуть бути усунені за допомогою ЕОР.

Водночас досвід свідчить, що спроба повністю замінити традиційні форми, методи та засоби навчання комп'ютерно орієнтованими не завжди веде до бажаних результатів. Тому використовувати ІКТ у професійній підготовці доцільно в тих випадках, коли це виправдано. У профтехосвіті, вважаємо, найбільш ефективним методично обґрунтоване включення ІКТ в інноваційні педагогічні технології. Зокрема інформатична підготовка у ПТНЗ базується на «широкому застосуванні інтерактивних методів навчання, мультимедійних засобів і віртуальних педагогічних технологій, які дають змогу суттєво підвищити рівень методичного забезпечення освітнього процесу, відкривають нові можливості для підвищення якості освіти» [4].

Розглянемо вплив ІКТ на окремі методи організації навчання у ПТНЗ. *Репродуктивний* метод передбачає засвоєння знань, що повідомляються учням (зокрема за допомогою ПК), та організацію структурування знань для відтворення вивченого матеріалу та застосування в аналогічних ситуаціях. Використання ІКТ в цьому методі дозволяє істотно поліпшити якість організації процесу навчання, радикально не змінюючи навчальний процес. *Проблемний* метод навчання використовує можливості ІКТ для постановки певної проблеми і пошуку способів її вирішення. У процесі навчання передбачається вирішення різноманітних завдань на основі здобутих знань, а також одержання й аналіз низки додаткових знань, необхідних для вирішення поставленої проблеми. При цьому важливо приділяти увагу одержанню навичок збирання, впорядкування, аналізу та передавання інформації. *Дослідницький* метод навчання із застосуванням ІКТ забезпечує самостійну творчу діяльність учнів у процесі науково-технічних досліджень у межах визначеної тематики (як правило, професійного спрямування). Навчання відбувається шляхом активних досліджень, відкриттів і самостійного пізнання. Для досягнення успіху необхідне

певне середовище, що може бути створене за допомогою засобів ІКТ. Доцільним є комп'ютерне моделювання, тобто імітаційне дослідження реального об'єкта, ситуації або явища в динаміці.

Таким чином, впровадження ІКТ у професійну підготовку робітників забезпечує індивідуальне просування в навчальному процесі, не порушуючи традиційної групової структури занять у цілому [17]. Разом із тим ІКТ розширюють можливості педагога, збільшують час на спілкування з учнем. Інтеграція звуку, зображення і тексту створює навчальне середовище зі значним розвивальним потенціалом. Інтерактивні можливості комп'ютерних програм дозволяють налагодити надійний зворотний зв'язок, забезпечити діалог і постійну підтримку учня педагогом, що неможливо у традиційних системах навчання. Швидке об'єктивне опитування, добір навчальних програм для кожного учня індивідуально реалізує диференційований підхід до їхніх навчальних можливостей, потреб і здібностей.

Практика інформатизації ПТНЗ свідчить, що використання комп'ютерної техніки в навчально-виховному процесі сприяє урізноманітненню форм навчальних занять і поступово веде до переважання таких форм, де головна роль буде доручена учневі [11]. Істотно змінюються завдання викладачів, які з джерела знань, умінь і навичок повинні перетворитися на фасилітаторів, що підтримують індивідуальні траєкторії навчання кожного учня. Звідси випливає необхідність ґрунтовної підготовки педагогів ПТНЗ до використання ІКТ у навчальному процесі [11].

Інформатизація професійної освіти має спиратися на дотримання особистісного, компетентісного та діяльнісного підходів, сукупності дидактичних принципів, програмованого, модульного та проблемного навчання. Вважаємо доцільним особливу увагу педагогічних працівників ПТНЗ звернути на вимоги таких принципів: інформатизації; професійної спрямованості; технологічності; гуманізації; науковості; випереджувального характеру підготовки; фундаменталізації; інтеграції; індивідуалізації та диференціації; наступності [12]. У цьому контексті має реалізуватися інформатизація підготовки фахівців, широке використання комп'ютерної техніки в навчальному процесі; створення електронних навчальних посібників, підручників, методичного забезпечення, які орієнтують суб'єкта навчання на здобування знань, творчий пошук, формують уміння самостійно працювати, генерувати ідеї. Суттєву роль

має відігравати індивідуалізація, гуманізація освіти, професійна спрямованість навчання тощо.

Добір методів має ґрунтуватися на всьому комплексі загальнодидактичних принципів і принципів професійної освіти, з урахуванням надбань педагогічної та вікової психології (вікові особливості сприйняття, засвоєння та відтворення навчальної інформації, індивідуальна та групова навчальна діяльність тощо). Обізнаність педагога у цих питаннях дозволяє йому уникати помилок на етапі відбору відомих методик, які, як правило, розробляються для деяких «усереднених» навчальних спільнот та умов професійної підготовки [8]. Дидактичні особливості (властивості) обраного для застосування засобу ІКТ відомі педагогові, як правило, гіпотетично (якщо він особисто не апробував їх у навчальному процесі). Як і будь-який традиційний засіб, ІКТ є результатом творчості його розробників, унаслідок чого має неповторні якості, структуру, оформлення, естетику, функціональні можливості, зміст, способи і форми подання навчальної інформації тощо.

Наслідком різних авторських задумок і способів їх реалізації є різноманітність підходів до використання ІКТ у навчальному процесі [9]. Адаптація обраного методу полягає у визначенні конкретного засобу, який має бути задіяний у навчальній діяльності, організації навчального середовища, врахуванні підготовленості учнів, форм і методів формування ситуації, яка націлює їх на виконання завдань, форм і методів оцінювання навчальної діяльності тощо [2]. Тому важливу роль у впровадженні ЕОР виконують автори комп'ютерно орієнтованих методик і педагогічних програмних засобів. Істотною вадою є віддаленість розробників від безпосередніх суб'єктів навчального процесу, консервативність педагогічних колективів ПТНЗ щодо впровадження ІКТ, відсутність розгорнутого зворотного зв'язку між розробниками, методистами та педагогами [13].

Дослідженнями доведено, що поєднання різноманітних педагогічних програмних засобів та автоматизованих навчальних систем, мережевих баз даних з традиційними інформаційними носіями: підручниками, навчальними посібниками, довідниками, задачниками тощо сприяє результативності навчання. У навчальному процесі ПТНЗ у поєднанні з традиційними доцільно застосовувати такі комп'ютерно орієнтовані методи: наочні методи навчання на основі ІКТ; комп'ютерні методи навчального контролю та самоконтролю; проблемно-дослідницькі та проектувальні методи; комп'ютерно-імітаційні методи; методи організації

проблемних дискусій у ІКТ-насиченому освітньому середовищі; використання спеціалізованого комп'ютерного забезпечення типу САПР (систем автоматизованого проектування) з метою навчання креслення та виконання випускних кваліфікаційних робіт [10].

Електронні навчально-методичні комплекси ми розуміємо як сукупність сучасних компонентів освітнього процесу, а саме: комп'ютерних версій предметів професійної підготовки, баз даних віртуального супроводу процесу навчання, віртуальних лабораторних практикумів тощо [12]. Вважаємо, що за певних педагогічних умов (добору і побудови змісту і технології застосування комплексу з урахуванням завдань та особливостей компетентнісної підготовки кваліфікованих робітників, зорієнтованості методики розроблення та застосування ЕНМК на індивідуалізацію навчально-виробничого процесу, сформованості у педагогів ПТНЗ нової інтегрованої інформатично-технологічної компетентності) ЕНМК з професії можуть надати суттєвий додатковий імпульс динаміці професійної підготовки кваліфікованих робітників [14]. Дидактично продумане застосування ЕНМК гарантує підвищення ефективності діяльності ПТНЗ – досягнення учнями особистих і професійних цілей при зменшенні матеріальних витрат та економії часу на професійну підготовку кваліфікованих робітників.

Такий комплекс сприяє підвищенню пізнавальної активності учнів, стимулює інтерес до навчальних занять, забезпечує наочність і доступність навчальної інформації, структурованість і професійну спрямованість змісту навчання тощо [16]. Учні одержують можливість використовувати форми діяльності, які відповідають їхнім особистісним потребам, вимогам майбутньої професійної діяльності в інформаційному середовищі. Для цього необхідна безперервна робота педагогічних працівників ПТНЗ, передусім, з метою формування власної інформатичної культури, професійного розвитку та самовдосконалення.

Н. Ничкало зазначає: «Життя вимагає створення необхідних умов для використання як простих, так і складних сучасних інформаційних і комунікаційних технологій в навчальному процесі без втрати цінних аспектів традиційних методів навчання» [15]. Тобто підвищення якості професійної підготовки потребує поєднання традиційних форм і методів з методами, що ґрунтуються на сучасних ІКТ, мультимедіа й інформаційному обміні за допомогою Інтернету. ІКТ не повинні бути самоціллю, а слугувати ефективному розв'язанню провідних цілей професійно-технічної освіти, передусім – підвищенню рівня ключових і

професійних компетенцій випускників, молодого поповнення виробничого потенціалу нашої держави.

Таким чином, методика інформатизації професійної підготовки у системі ПТО спрямовується на ефективну мотивацію та стимулювання майбутніх фахівців, підвищення структурованості навчання, забезпечення комплексної візуалізації професійних явищ, моделювання професійних об'єктів, підвищення ефективності професійно-практичної підготовки.

Системне використання новітніх технологій передбачає вдосконалення ресурсного забезпечення інформатизації професійно-технічної освіти, розроблення електронних навчально-методичних комплексів, оновлення й апробацію змісту інформатичної підготовки фахівців і методів застосування ІКТ у підготовці фахівців.

Упроваджуючи ІКТ у професійну підготовку, необхідно дотримуватись розумного консерватизму та наступності. На сучасному етапі інформатизації освіти в Україні, коли матеріальна база багатьох ПТНЗ ще недостатня, а електронні освітні ресурси для переважної більшості професій ще не розроблені, орієнтувати навчальний процес лише на ІКТ неможливо та недоцільно. Водночас, перед педагогічними працівниками профтехосвіти стоїть завдання використати весь позитивний потенціал ЕОР, уникаючи при цьому можливого негативного впливу, допомогти учням за допомогою інноваційних технологій якомога швидше адаптуватись у світі професії.

Отже, інформатизація професійної освіти передбачає ґрунтовне оновлення навчально-методичного забезпечення, розроблення дидактичної та методичної підтримки процесу впровадження та застосування інформаційно-комунікаційних технологій. Запорукою успішного впровадження інноваційних дидактичних засобів є розроблення продуктивної методики їх використання. Поєднання традиційних та інноваційних форм і методів організації навчально-виховного процесу з використанням ІКТ є найбільш ефективним. Результативності навчання сприяє методично обґрунтоване включення ІКТ в педагогічні технології, поєднання мережевих баз даних, різноманітних педагогічних програмних засобів і автоматизованих навчальних систем з традиційними підручниками, навчальними посібниками, довідниками тощо. Застосування ІКТ у професійній освіті дає змогу реалізувати індивідуальне просування учнів у навчальному процесі не порушуючи традиційної групової структури занять.

Для цього необхідно змінити інформаційну основу діяльності працівників профтехосвіти з урахуванням можливостей ІКТ як потужного засобу інтенсифікації навчального процесу. Педагог професійної школи має опанувати знання й уміння використовувати ІКТ у навчально-виховній і навчально-виробничій діяльності, виробити навички інформаційно-аналітичної діяльності як інструменту управління навчальним процесом.

Подальшої уваги потребує вдосконалення професійної підготовки на основі ІКТ, у тому числі створення та впровадження педагогічних програмних засобів. Посиленої уваги вимагає навчання професійно орієнтованих предметів з використанням ІКТ на всіх рівнях освіти. До актуальних досліджень інформатизації професійно-технічної освіти відносимо психолого-педагогічні проблеми, пов'язані з пошуком оптимального використання електронних освітніх ресурсів у підготовці кваліфікованих робітників і фахівців різного профілю в інформаційно-освітньому середовищі навчальних закладів України.

Список використаних джерел

1. Андрущенко В. Електронна педагогіка : кроки в реалізації проекту / В. Андрущенко // Освіта. – 2007. – № 43 (5269). – С. 2.
2. Беспалько В. П. Образование и обучение с участием ИТО (педагогика третьего тысячелетия) / Владимир Павлович Беспалько. – М. : Психол.-соц. институт ; Воронеж : МОДЕК, 2002. – 352 с.
3. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : [монографія] / Валерій Юхимович Биков. – К. : Атіка, 2008. – 684 с.
4. Біла книга національної освіти України / Т. Ф. Алексєєнко, В. М. Аніщенко, Г. О. Балл [та ін.] ; за заг. ред. акад. В. Г. Кременя ; НАПН України. – К. : Інформ. системи, 2010. – 342 с.
5. Васянович Г. Концептуальні засади морально-духовної та естетико-психологічної підготовки фахівців у системі професійно-технічної освіти / Григорій Васянович, Василь Онищенко, Лариса Руденко // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2003 – № 3. – С. 11–19.
6. Воробйова Л. Розширення й урізноманітнення системи «педагог – група в цілому» в межах мультимедійної технології навчання / Воробйова Людмила // Імідж сучасного педагога. – 2009. – № 1 (90). – С. 19–21.
7. Гладченко О. В. Формування інформаційної культури студентів вищого навчального закладу фінансового профілю / О. В. Гладченко // Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання : зб. наук. пр. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова. – 2003. – Вип. 6. – С. 92–100.
8. Жук Ю. О. Організація навчальної дослідницької діяльності у процесі викладання фізики в середній школі з використанням комп'ютерно-

- орієнтованих систем навчання / Ю. О. Жук // Наукові записки : зб. наук. статей Національного пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2001. – С. 118–125.
9. Жук Ю. О. Планування навчальної діяльності з урахуванням використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій / Ю. О. Жук, О. М. Соколюк // Інформаційні технології і засоби навчання : зб. наук. праць / за ред. В. Ю. Бикова, Ю. О. Жука. – К. : Атіка, 2005. – С. 96–99.
 10. Коваль Т. І. Підготовка викладачів вищої школи : інформаційні технології у педагогічній діяльності : навч.-метод. посібник / Коваль Т. І., Сисоєва С. О., Сущенко Л. П. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2009. – 380 с.
 11. Коломієць А. М. Інформаційна культура вчителя початкових класів : монографія / Алла Миколаївна Коломієць. – Вінниця : ВДПУ, 2007. – 379 с.
 12. Литвин А. В. Інформатизація професійно-технічних навчальних закладів будівельного профілю : монографія / Андрій Вікторович Литвин. – Львів : Компанія «Манускрипт», 2011. – 498 с.
 13. Львов М. С. Інформаційна система управління вищим навчальним закладом як платформа реалізації управління академічним процесом / Львов М. С., Співаковський О. В., Щедролосьєв Д. Є. // Інформаційні технології і засоби навчання : зб. наук. пр. / за ред. В. Ю. Бикова, Ю. О. Жука. – К. : Атіка, 2005. – С. 109–134.
 14. Мацейко О. В. Педагогічні умови застосування електронних навчально-методичних комплексів у підготовці кваліфікованих робітників у ПТНЗ / Ольга Мацейко // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. праць – Вип. 30. – К. ; Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2012. – С. 241–247.
 15. Ничкало Н. Г. Професійна освіта нової доби / Н. Г. Ничкало // Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : монографія / за ред. С. О. Сисоєвої. – К. : Віпол, 2001. – С. 476–484.
 16. Поясок Т. Б. Система застосування інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх економістів : [монографія] / Т. Б. Поясок / за ред. С. О. Сисоєвої. – Кременчук : ПП Щербатих О.В., 2009. – 348 с.
 17. Сидоренко В. К. Умови забезпечення навчальної діяльності учнів профтехучилищ засобами інформаційних технологій / В. К. Сидоренко // Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті : досвід, проблеми, перспективи : зб. наук. праць – Львів : ЛДУ БЖД, 2006. – Вип. 1. – С. 86–91.

ЗМІСТ ПОНЯТТЯ «ІНФОРМАЦІЙНО-ТЕХНОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ ГАЛУЗІ ЗВ'ЯЗКУ»

Визначено зміст поняття «інформаційно-технологічна культура майбутніх кваліфікованих робітників галузі зв'язку» як основної категорії дослідження. Проаналізовано сутність понять «інформаційна культура», «технологічна культура», «інформаційно-технологічна культура».

Ключові слова: інформаційна культура, технологічна культура, інформаційно-технологічна культура.

Раскрыто содержание понятия «информационно-технологическая культура будущих квалифицированных работников отрасли связи» как основной категории исследования. Проанализировано сущность понятий «информационная культура», «технологическая культура», «информационно-технологическая культура».

Ключевые слова: информационная культура, технологическая культура, информационно-технологическая культура.

The article defines the concept of information-technological culture of future skilled workers communications industry as a major category of research. Analyzes the concept of information culture, technological culture, information-technological culture.

Keywords: information culture, technological culture, information-technological culture.

Науково-технічний прогрес характеризується постійним розвитком інформаційно-комунікаційних технологій, які стрімко проникають в економічне, соціальне і культурне життя суспільства. Використання ІКТ у професійній діяльності змінило техніку і технології виробництва. Ці зміни істотно відчуються в галузі зв'язку, де досить часто відбуваються зміни у виробничій техніці і технологіях.

За таких обставин змінюються вимоги до змісту виробничих функцій працівника, що, в свою чергу, зумовлює необхідність удосконалення підготовки висококваліфікованих робітничих кадрів, здатних ефективно розв'язувати професійні завдання в сучасному інфокомунікаційному просторі. Безумовно, система професійно-технічної освіти (далі ПТО) не залишається осторонь змін, що відбуваються в усіх сферах суспільного життя. Постійне оновлення системи підготовки фахівців у професійно-технічних навчальних закладах доцільно здійснювати з урахуванням культурологічного підходу, зокрема і майбутніх кваліфікованих робітників галузі зв'язку, який передбачає розвиток інформаційно-технологічної культури майбутніх кваліфікованих робітників, вмінь і навичок жити й працювати в інформаційному

суспільстві, невід'ємним атрибутом якого є стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій.

Сучасні кваліфіковані робітники галузі зв'язку мають володіти високим рівнем загальної й професійної культури, що зумовлюється і залежить від рівня сформованості їх інформаційно-технологічної культури.

Проблема формування інформаційно-технологічної культури привертає увагу сучасних дослідників-педагогів. Різні її аспекти знайшли своє відображення у таких напрямках: інформаційно-технологічна культура учнів загальноосвітньої середньої школи (Л. Соловійова, В. Трофімова та ін.), майбутніх фахівців (С. Белкіна, Л. Шмакова, С. Воробйов та ін.); інформаційно-технологічна компетентність учнів і студентів (Ю. Колос, Л. Отверченко, Л. Паламарчук, І. Панова, А. Сергєєва, Т. Тихонова та ін.); інформаційно-технологічні уміння учнів (Г. Луньова) та ін. Слід додати, що окремі аспекти формування інформаційно-технологічної культури учнів професійних училищ розглядає В. Симоненко.

Проте, проблема розвитку інформаційно-технологічної культури майбутніх кваліфікованих робітників у системі ПТО в процесі професійної підготовки розглядається не достатньо, що і зумовило вибір теми нашого дослідження. Одним із завдань у контексті дослідження зазначеної проблеми є уточнення сутності базових понять.

Мета статті полягає у визначенні змісту поняття «інформаційно-технологічна культура майбутніх кваліфікованих робітників галузі зв'язку» як основної категорії дослідження.

Поняття «інформаційно-технологічна культура» з'явилося у науковій літературі нещодавно. Причиною його появи є збільшення значення інформаційних технологій у житті суспільства. Проте дослідники зазнають певних утруднень, оскільки мають поєднати сутнісні ознаки таких понять, як «інформація», «технологія» і «культура». Однозначного тлумачення поняття «інформаційно-технологічна культура» поки не дано в науковій літературі. Існує безліч думок науковців щодо функціонального значення даного поняття. Для того, щоб визначити зміст поняття «інформаційно-технологічна культура майбутніх кваліфікованих робітників галузі зв'язку» розглянемо сутність понять «інформаційна культура», «технологічна культура», «інформаційно-технологічна культура».

Поняття «інформаційна культура» є складним і багатозначним науковим поняттям. Слід зазначити, що у педагогічній науці інформаційна культура є предметом стійкого наукового інтересу, розглядається у різних

аспектах (психологічний, соціальний, економічний, педагогічний) з позицій різних теоретичних підходів. Методологічні засади розуміння сутності інформаційної культури висвітлено у працях Л. Вінарика, Г. Вишпинської, Г. Воробйова, М. Вохрищевої, А. Гречихіна, М. Жалдака, Н. Морзе, А. Ракітова, Ю. Рамського, Б. Семеновкер, Є. Семенюка та ін.

Досить багато досліджень, присвячених формуванню і розвитку інформаційної культури, є у наукових працях українських та російських вчених. Проведений аналіз наукової літератури дозволяє говорити про те, що докорінних розбіжностей у визначенні суті цього поняття немає. У нашому дослідженні ми спираємось на визначення С. Гончаренка й розглядаємо інформаційну культуру як «знання, уміння і навички ефективного користування інформацією», що передбачає наявність різнобічних навиків пошуку необхідної інформації та її використання – від роботи з бібліотечним каталогом, комп'ютерної грамотності до перегляду інформації в мережі Інтернет [1, С.204].

Суттєвою ознакою всіх виробничих та соціальних процесів є тенденція до технологізації – неухильного дотримання певного змісту й послідовності етапів їх практичної реалізації, тобто використання певних технологій. Поняття «технологія» (грец. *technē* – мистецтво, майстерність та *logos* – слово, вчення, наука), як наука про майстерність, виникло в зв'язку з технічним прогресом.

Поняття технологічної культури майбутніх фахівців у своїх працях розглядають українські та російські науковці: П. Атутов, С. Вершловський, М. Данілова, Б. Єсіпова, О. Кожина, І. Колеснікова, М. Левіна, В. Овечкін, В. Симоненко, М. Скаткін, Ю. Хотунцев та інші; формування ТК учнів – І. Башкірова, М. Гатіятулін, Ф. Зіменкова, В. Куріна, В. Сидоренко, С. Ткачук та інші.

Вчені дотримуються позиції, згідно з якою технологічну культуру слід розглядати як рівень розвитку перетворювальної діяльності людини, яка є результатом сукупності досягнутих технологій матеріального та духовного виробництва і дає змогу людині ефективно долучатися до сучасних технологічних процесів на засадах гармонійної взаємодії з природою, суспільством і технологічним середовищем [2, 3, 4].

Так, на думку дослідників (Л. Соловійова, Л. Шмакова) поняття «інформаційно-технологічна культура» є проекцією інформаційно-технологічної реальності світу. Оволодіння нею сприяє реальному розумінню людиною самої себе, свого місця і свого значення в світі. В багатьох працях відслідковується тенденція ототожнення інформаційно-технологічної культури з інформаційною (С. Воробйов, С. Белкіна). В

свою чергу, В. Трофімова відзначає, що інформаційно-технологічна культура (ІТК) знаходиться на перетині двох понять «інформаційна культура» та «комп'ютерна грамотність» і є їх складовою [5]. Також ІТК виділяють як частину загальної культури особистості, або, як складову професійної культури фахівця (С. Деміна, Н. Молоткова, С. Белкіна).

На думку В. Симоненка, інформаційно-технологічна культура є: 1) вищим рівнем розвитку особистості і відповідна йому здатність вести ефективну і доцільну діяльність перетворення з використанням нових технологій на благо людства і техносфери в цілому [6]; 2) інтегративна характеристика особистості, що відображає рівень розвитку суспільства і виробництва, цілі, характер і зміст інформаційно-технологічної діяльності в матеріальній і духовній сферах, принципи її організації та здійснення в умовах інформаційно і технологічно насиченого середовища існування людини [3]. Л. Соловйова визначає ІТК як володіння сучасними прийомами і способами отримання, відбору, обробки, представлення та передачі інформації, а також її застосування в навчальній, професійній та інших видах діяльності в певній системі матеріальних і духовних цінностей [7].

Поняття «інформаційно-технологічна культура діяльності студента» Л. Шмакова пропонує розглядати як певний рівень володіння інформаційними технологіями, що характеризується інформаційною, технологічною і культурологічною складовими і забезпечує оптимальне здійснення інформаційної діяльності студентом. Інформаційна складова – система знань, що відповідає сучасному рівню розвитку інформаційних технологій, і що забезпечує здійснення інформаційної діяльності, направленої на задоволення навчальних і професійних потреб. Технологічна складова – володіння інформаційними технологіями, що дозволяє здійснювати інформаційну діяльність, творчо поєднуючи й оновлюючи наявні технології відповідно до вимог часу. Культурологічна складова включає розуміння значущості використання інформаційних технологій у навчальній і майбутній професійній діяльності, усвідомлення власних інформаційних потреб, мотивацію до здійснення інформаційної діяльності [8].

Отже, враховуючи особливості професійної діяльності кваліфікованого робітника галузі зв'язку в умовах технологізації, слід визнати, що інформаційно-технологічну культуру майбутнього кваліфікованого робітника галузі зв'язку слід розглядати як складову його професійної культури. Таким чином, під інформаційно-технологічною культурою майбутнього кваліфікованого робітника галузі зв'язку ми

будемо розуміти інтегративну характеристику кваліфікованого робітника як особистості, що відображає його рівень володіння сучасними системами, прийомами і способами отримання, відбору, обробки, представлення і передачі інформації, її застосування в навчальній та професійній діяльності в умовах інформаційно і технологічно насиченого середовища; готовність до саморозвитку в сфері інформаційно-комунікаційних технологій; усвідомлення особистої відповідальності за дотримання норм і правил безпеки, професійної етики, з метою збереження здоров'я і підвищення ефективності (успішної) власної професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге, доповнене й виправлене / С. У. Гончаренко. – Рівне: Волинські обереги, 2011. – 552 с.
2. Лола В. Г. Формування технологічної культури майбутніх учителів трудового навчання : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / В. Г. Лола. – Тернополь, 2003. – 19 с.: рис. – укр., С. 9.
3. Симоненко В. Д. Технологическая культура и образование (культурно-технологическая концепция развития общества и образования) / В. Д. Симоненко. – Брянск: Изд-во БГПУ, 2001. – 214 с.
4. Хотунцев Ю. Л. Проблема формирования технологической культуры учащихся / Ю. Л. Хотунцев // Педагогика. – 2006. – №4. – С. 10–15.
5. Трофимова В. В. Методические подходы к формированию информационно-технологической культуры младших школьников : автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / В. В. Трофимова. – Москва, 2007. – 22 с.
6. Симоненко В. Д. Психолого-педагогические подходы к формированию информационно-технологической культуры учащихся профессиональных училищ / В. Д. Симоненко // Актуальные проблемы технологического и профессионально-педагогического образования: материалы Междунар. науч. практич. конф. «Технологическое образование: пути перехода в новое качество». – Брянск: Изд-во БГУ, 2004. – 284 с., С 21-25.
7. Соловьёва Л. Ф. Формирование информационно-технологической культуры учащихся на основе учебно-методических комплексов нового поколения: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Людмила Фёдоровна Соловьёва. – СПб, 2005. – 160 с.
8. Шмакова Л. Е. Формирование информационно-технологической культуры деятельности студентов вуза : автореф. Дис... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Л. Е. Шмакова. – Кемерово, 2007. – 23 с.

ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗА ДОПОМОГОЮ ІНФОРМАЦІЙНО- КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Знання ІКТ є обов'язковим для вчителя в умовах модернізації освіти. В статті висвітлено використання вчителем інформаційно-комунікаційних технологій на уроках у початкових класах. Наведено деякі поради, якими може скористатися педагог при розробці уроків. Використання інформаційно-комунікаційних технологій на уроці дає можливість зробити навчання мобільним, диференційованим та індивідуалізованим.

Ключові слова: модернізація освіти, інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ), комп'ютерні технології, інформаційна компетентність вчителя, презентація, електронний навчальний посібник, інтерактивний кросворд, комп'ютерне тестування, комп'ютерні та дидактичні ігри, Інтернет.

Знание ИКТ является обязательным для учителя в условиях модернизации образования. В статье отражено использование учителем информационно-коммуникационных технологий на уроках в начальных классах. Приведены некоторые советы, которыми может воспользоваться педагог при разработке уроков. Использование информационно-коммуникационных технологий на уроке дает возможность сделать учебу мобильной, дифференцированной и индивидуализированной.

Ключевые слова: модернизация образования, информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), компьютерные технологии, информационная компетентность учителя, презентация, электронное учебное пособие, интерактивный кроссворд, компьютерное тестирование, компьютерные и дидактические игры, Интернет.

Knowledge of ICT is obligatory for a teacher in the conditions of modernization of modern education. In the article the use is reflected by the teacher of informatively-communication technologies on the lessons of initial classes. Some advices over, that a teacher can take advantage of at development of lessons, are brought. The use of informatively-communication technologies on a lesson gives an opportunity to do studies mobile, differentiated and individual.

Keywords: modernization of education, of informatively-communication technologies (ICT), computer technologies, informative competence of teacher, presentation, electronic train aid, interactive cross-word, computer testing, computer and didactics games, Internet.

Останніми роками у зв'язку зі швидким розвитком інформатизації суспільства постала необхідність інформатизації освіти та виховання компетентних у цьому напрямі педагогів. Адже Україна прямує шляхом європейської інтеграції, що вимагає інтенсивних змін у галузі освіти для досягнення найвищих світових стандартів. Сучасна освіта є новою, гуманістично-інноваційною, спрямованою на виховання покоління, яке буде захищеним на ринку праці, матиме виважені особистісні духовно-

світоглядні орієнтири, володітиме необхідними знаннями та навичками для навчання протягом життя.

Комп'ютерні технології широко застосовуються в освіті, бо мають такі переваги: інтерактивність, інтенсифікація процесу навчання, зворотний зв'язок. У часи розвитку інформаційного суспільства необхідність застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у сфері освіти є беззаперечною. Адже впровадження ІКТ істотно прискорює передачу знань і досвіду людства не лише від покоління до покоління, а й від однієї особи до іншої. Також ІКТ допомагають людині краще й швидше пристосуватися до навколишнього середовища, змін у соціумі. Активне й ефективне впровадження таких технологій є важливим у формуванні нової системи освіти, яка відповідатиме всім вимогам інформаційного суспільства. Саме ІКТ впливають на модернізацію традиційної системи освіти, тому що дають можливість впровадження нових методів навчання.

Для успішної інтеграції різноманітних інформаційних технологій навчання в освіті важливою, насамперед, є професійна підготовка викладачів. Вони повинні мати необхідну інформаційну компетентність та розуміти, як використовувати ІКТ. Сьогодні дуже актуальна потреба в педагогах нового типу, готових реалізовувати стратегічні завдання навчання, виховувати та розвивати підростаючих громадян України.

Як відомо, інформаційно-комунікаційні технології – це сукупність методів, засобів і прийомів, що використовуються для добору, опрацювання, зберігання, подання, передавання різноманітних даних і матеріалів, необхідних для підвищення ефективності різних видів діяльності [1]. Проте дуже часто, навіть якщо у школі є сучасні технічні засоби, не всі вчителі, на жаль, їх використовують при проведенні уроків. Важливо усвідомити, що кожен сучасний педагог обов'язково повинен володіти спеціалізованими знаннями, вміннями та навичками з використання ІКТ та бути зацікавленим у постійному застосуванні цих технологій у своїй педагогічній діяльності. У вчителя має бути достатня кількість інформаційних навчально-методичних матеріалів. Адже використання ІКТ на уроках дозволяє задовольнити пізнавальні потреби кожного учня.

Особливо важливим є підвищення інформаційної професійної майстерності вчителів початкових класів. Сьогодні діти починають користуватися комп'ютером раніше, ніж ідуть до школи. Вони добре ознайомлені зі світом мас-медіа. Щоб зацікавити школярів молодшої

школи, педагог повинен навчитися конкурувати з шаленим потоком інформації, отриманої дітьми з навколишнього світу. А ще краще – змусити цю інформацію «працювати» на себе. Тут у нагоді стануть інформаційно-комунікаційні технології.

Невід’ємною складовою сучасної освітньої реформи є формування інформаційної компетентності вчителя початкових класів, оскільки саме він має навчити дитину користуватися комп’ютером та різноманітними технологіями, підготувати до здобуття знань у старшій школі. Щоб бути інформаційно-компетентним, учителю початкових класів потрібно знати правила використання комп’ютерної техніки та комунікаційних технологій, правила користування електронними педагогічними посібниками, правила формування початкових навичок роботи з ПК. Учитель повинен уміти організувати навчальний процес із застосуванням ІКТ, створювати контрольні тести, презентації, публікації, веб-сторінки тощо.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій на уроці дає можливість зробити навчання мобільним, диференційованим та індивідуалізованим. Комп’ютер для сучасної дитини – рівноправний партнер, здатний замінити телевізор, книгу, калькулятор, іграшку, будь-що. Для вчителя комп’ютер – спосіб привернути увагу учня, зацікавити його, урізноманітнити урок.

Метою і завданням ІКТ у початковій школі є формування у дитини навичок роботи з комп’ютером, розширення кругозору, розвиток креативності, уваги, інтелектуальної активності, уміння знаходити рішення проблемних ситуацій.

Практично доведено, що активне використання ІКТ на уроках викликає посилений інтерес у дітей. Зростає кількість запитань, більше учнів прагне готувати додаткову інформацію самостійно, підвищується комп’ютерна грамотність школярів.

Звичайно, готуватися до уроків із застосуванням ІКТ потрібно довше, ніж до традиційних занять. Проте вони є набагато ефективнішими, задовольняючи всі дидактичні вимоги завдяки великій кількості додаткових можливостей.

Розумне використання інформаційних технологій у навчально-виховному процесі сприяє особистому розвитку дитини, є додатковою мотивацією. Але варто пам’ятати, що довго молодшому школяреві сидіти перед монітором не можна через перезбудження нервової системи, втому очей, статичне положення спини та шиї тощо. Тому необхідно

дотримуватися існуючих санітарних норм при плануванні уроків із використанням ІКТ.

Добираючи для уроку електронні посібники та комп'ютерні програми, педагог повинен пам'ятати, що вони мають бути цікавими й викликати приємні емоції у дітей; активізувати пізнавальну та розумову діяльність школярів; спонукати до самостійної роботи з матеріалом; розвивати креативні здібності дітей; відповідати психолого-педагогічним та валеологічним нормам; мати навчально-контрольний характер.

До основних напрямів використання ІКТ у початковій школі належать: проведення уроків-презентацій, використання електронних навчальних посібників, розв'язування інтерактивних кросвордів, тестовий комп'ютерний контроль, комп'ютерні дидактичні ігри, Інтернет-ресурси [1].

На уроках-презентаціях використовується матеріал, підготовлений за допомогою різних комп'ютерних програм, зокрема, MicrosoftPowerPoint – найпростішою і найпопулярнішою сьогодні прикладною програмою. Сама презентація – це набір слайдів (своєрідних сторінок), що йдуть один за одним. На них можна розмістити різноманітні тексти, ілюстрації, схеми, відео-, аудіозапис, анімацію тощо. Презентації легко використовувати на уроках різного типу: вивчення нового матеріалу, засвоєння знань, контроль знань, інтегрований урок, нестандартний урок. Так, наприклад, у нагоді презентація стане на уроці математики для вивчення усного рахунку, проведення математичних диктантів, тестування, розв'язання задач. На уроках української мови – прийде на допомогу при проведенні зорових диктантів, списування, при роботі з деформованими текстами, для створення описів за картинами. На уроках читання презентація буде корисною під час словникової роботи, для зображення портретів, ілюстрацій до текстів, розгадування ребусів, кросвордів. Але презентація – це не весь урок, а лише його частина. Презентація – це один із багатьох видів ІКТ, які можна використати протягом уроку. Тому нерозумно буде робити презентацію головною, підганяти під неї урок. Уроки-презентації допомагають ефективно використовувати навчальний час у початкових класах, сприяючи розвитку інтересу дітей до предмета.

Не менш популярним та доступним є використання електронних навчальних посібників на уроках у початковій школі. Це електронні видання, у яких розміщено систематизовані наукові або прикладного характеру дані в зручній для засвоєння формі: тексти, графіки, фото-, відео-, аудіоматеріали тощо. Електронний посібник зручний своєю універсальністю: він може бути і тренажером, і довідником, і

репетитором. Знову ж таки, не варто весь урок будувати лише на використанні електронного посібника. Можна взяти найцікавіше на думку вчителя із запропонованого. Незамінним стане електронний посібник для дистанційного навчання учнів, які з різних причин не мають змоги відвідувати уроки протягом певного часу.

Важливим у процесі навчання учнів молодшої школи є використання на уроках інтерактивних кросвордів як однієї з форм контролю та перевірки знань. Така форма цікава, дитина наче грається, забуваючи, що водночас і вчиться. Кросворди розвивають пам'ять, увагу, ерудованість школяра. Змушує звикати доводити справу до кінця. Усі кросворди можна умовно об'єднати в три групи: поточні, тематичні, узагальнюючі. Поточні кросворди допомагають перевірити, як дитина засвоїла поточний матеріал; тематичні – які базові знання учень має з усієї теми, можливо, навіть перевірка додаткової інформації; узагальнюючі показують загальну обізнаність дитини з даної теми.

Обов'язковим етапом у навчанні є оцінювання і контроль знань учня. Від того, як він побудований, на скільки цікавий і не лякає дитину, на що спрямований, залежить ефективність усього навчального процесу. Повністю відмовитися від оцінювання неможливо: втрачається зворотний зв'язок, змінюється мотивація дитини, часто зникає зацікавленість. Потрібно не лише грамотно організувати контроль знань, а й виконувати його систематично на кожному уроці. Цього вимагає сучасна інформаційна освіта, щоб стимулювати школярів до подальшого самовдосконалення, позбавити від страху перед перевітками, зробити цей процес буденним. Для здійснення безперервного контролю знань найкраще використовувати метод комп'ютерного тестування.

На будь-якому етапі уроку з молодшими учнями є доцільним і потрібним використання комп'ютерних та дидактичних ігор. Практика показує, що коли навчання не примусове, а легке й цікаве – знання засвоюються набагато ефективніше. Комп'ютерні ігри на уроках покращують пам'ять, тренують логіку та координацію рухів, навчають планувати власну діяльність та знаходити необхідну інформацію. Ігрова діяльність включає в себе інтелектуальну, пізнавальну, пошукову, проектну, творчу активність тощо. Потреба використання комп'ютерних ігор на уроках пов'язана з їхнім широким розповсюдженням та популярністю. Це форма роботи, знайома дитині, комфортна для неї.

Сама Інтернет-мережа є цінним ресурсом з величезною кількістю різноманітної інформації. Важливо навчити маленького учня правильно користуватися цим ресурсом, правилам поведінки у віртуальному світі, звернути увагу на питання безпеки дитини в Інтернеті. Дорослі мають прискіпливо перевіряти сайти, на які заходить школяр, пояснити, як убезпечити себе в мережі від шахрайства.

Для того, щоб учитель на своїх уроках умів застосовувати ІКТ без проблем, він повинен оволодіти навичками роботи з рядом програм пакету Microsoft Office:

Текстовий процесор Microsoft Word допомагає педагогу створювати дидактичні матеріали (картки, схеми, таблиці, яскраве унаочнення), а також учить дитину азам роботи з текстом (введення, редагування, форматування).

Табличний процесор Microsoft Excel дає змогу учням оволодіти навичками простих обчислень, розв'язування задач. Учитель за допомогою табличного процесора може створювати різноманітні діаграми, схеми для наочного подання необхідної інформації, аналізувати успішність учнів і підводити підсумки, формувати рейтинги. Також Microsoft Excel зручний при розробці тестового матеріалу.

Microsoft Power Point – програма, яка використовується при створенні презентацій (про цей вид ІКТ уже було розказано раніше). Володіючи навиками роботи з Microsoft Power Point, педагог стає таким собі чарівником на уроці, оскільки може створити анімаційний конспект заняття, додати відео- та аудіо фрагменти, показати в динаміці певне явище чи експеримент тощо.

Звісно, інформаційно кваліфікований педагог також повинен добре орієнтуватися в Інтернет-просторі, уміти здійснювати пошук необхідної інформації, її збереження та розміщення в мережі.

Додатковим помічником при використанні ІКТ на уроках у молодшій школі може стати інтерактивна дошка, яка поєднує в собі можливості маркерної дошки з комп'ютерними технологіями. Разом з мультимедійним проектором інтерактивна дошка перетворюється на великий екран, де одним дотиком відкривається будь-яка комп'ютерна програма або сторінка в Інтернеті. Палець працює не лише, як маркер або олівець, а і як комп'ютерна миша. Усе намальоване або написане учнями зберігається у вигляді файлів і може бути роздруковане, відправлене поштою або, навіть, розміщене в Інтернеті у вигляді Web-сторінок. Завдяки використанню інтерактивної дошки на уроці зростає зацікавлення

учнів, бажання здобувати нові знання, адже заняття стають динамічнішими, різноманітнішими. Діти активніше працюють, генеруючи власні ідеї. З'являється можливість донести інформацію до кожного в класі, оскільки інформація виводиться на великий екран одразу для всіх. Цього не можна зробити на звичайному моніторі комп'ютера. Крім того, завдання, яке учень виконує на інтерактивній дошці, та способи вирішення бачить увесь клас, а не лише сам виконавець.

Отже, інформаційно-комунікаційні технології варто використовувати під час урочної та позаурочної діяльності в початковій школі, починаючи з першого класу. Таким чином розширюються можливості навчально-виховного процесу, забезпечуються нові шляхи подачі інформації, надається можливість для реалізації власних ідей і проектів. ІКТ забезпечують легкість сприймання дитиною інформації, допомагають знайти індивідуалізованим підхід до учня, роблять навчальний процес мобільним, диференційованим та індивідуалізованим, сприяють якіснішому оцінюванню знань. Знання інформаційно-комунікаційних технологій є обов'язковим для вчителя в умовах модернізації освіти. Тому педагог повинен знати санітарно-гігієнічні вимоги до використання комп'ютерних технологій у роботі з маленькими школярами, володіти методикою організації уроків із застосуванням ІКТ, уміти вільно користуватися Інтернет-ресурсами та програмами пакету Microsoft Office, а в класі на уроках – інтерактивною дошкою, засобами мультимедіа.

Список використаних джерел

1. Співаковський О.В., Петухова Л.Є., Коткова В.В. Інформаційно-комунікаційні технології в початковій школі: Навчально-методичний посібник для студентів напряму підготовки «Початкова освіта». – Херсон: 2011. – 268 с.
2. Інформаційна компетентність як вагома складова фахової компетентності вчителя[Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL: http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/32355/
3. Ставицька І.В. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті. Науково-методична конференція [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL: <http://confesp.fl.kpi.ua/ru/node/1103>
4. Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) та їх роль в освітньому процесі[Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL: <http://ru.osvita.ua/school/method/technol/6804/>

МЕТОДИКА МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ СЛУХАЧІВ КУРСІВ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВИКЛАДАЧІВ

Обґрунтовано методику моніторингу якості підготовки слухачів курсів підвищення кваліфікації викладачів шляхом визначення етапів, основних властивостей, форм, видів організації моніторингу; формулювання принципів організації та здійснення моніторингу в навчальному процесі інститутів післядипломної педагогічної освіти (цілеспрямованості й мотивації; системності й систематичності; гласності, корекції, диференціації, індивідуального та гуманістичного підходів до слухачів; наукової обґрунтованості, точності, повноти і конкретності висновків, рекомендацій і пропозицій; дієвості, вимогливості й ефективності навчання вчителів на курсах).

Ключові слова: моніторинг, якість підготовки слухачів курсів, етапи, форми, види, принципи.

Обосновано методику мониторинга качества подготовки слушателей курсов повышения квалификации преподавателей путем определения этапов, основных свойств, форм, видов организации мониторинга; формулирования принципов организации и осуществления мониторинга в учебном процессе институтов последипломного педагогического образования (целенаправленности и мотивации; системности и систематичности; гласности, коррекции, дифференциации, индивидуального и гуманного подходов к слушателям; научной обоснованности, точности, полноты и конкретности выводов, рекомендаций и предложений; деятельности, требовательности и эффективности обучения учителей на курсах).

Ключевые слова: мониторинг, качество подготовки слушателей курсов, этапы, формы, виды, принципы.

The article deals with the methods of monitoring of the quality of training courses of teachers that are justified by defining stages, basic properties, forms, types of monitoring; formulation of the principles of organization and monitoring of the learning process at Teacher Training Institutes (determination and motivation; consistency and regularity; transparency, correction, differentiation, individual and humanistic approaches to the audience; scientific validity, accuracy, completeness and specificity of conclusions, recommendations and suggestions; demanding and effectiveness of teacher training courses)..

Keywords: monitoring, quality of training courses of teachers, stages, forms, types, principles.

Підвищення якості освіти в Україні на інноваційній основі пов'язано із вирішенням багатьох проблем, одна з яких – зростання професіоналізму вчителя. Вирішення проблеми відбувається у взаємозв'язку і забезпечує, з одного боку, умови для реалізації потреб та можливостей кожної особистості, а з іншого, потреби суспільства у формуванні кадрового та інтелектуального потенціалу країни. Розв'язання цієї проблеми зумовлює необхідність опрацювання та впровадження стратегії і тактики діяльності педагогічних колективів післядипломної педагогічної освіти щодо

забезпечення прогнозування якості освіти; розробки проекту впровадження системи моніторингу якості підготовки слухачів курсів підвищення кваліфікації викладачів та передбачення в ньому мобілізації зусиль педагогів на його реалізацію; визначення показників, критеріїв та методики оцінювання, спостереження, корекції, аналізу й узагальнення результатів, управління процесом навчання та підвищення рівня знань слухачів курсів.

У науковій літературі чимало праць щодо використання моніторингу в педагогічних дослідженнях (В. Беспалько, В. Гузеєв, А. Дахін, Г. Єльнікова, Ф.-М. Жерар, В. Кальней, М. Кларін, О. Локшина, Т. Лукіна, О. Ляшенко, О. Майоров, Д. Матрос, Д. Уїлмс, С. Шишов, В. Юдін). Стосовно вітчизняної вищої школи, проблема здійснення моніторингу якості підготовки слухачів курсів підвищення кваліфікації вчителів майже не розглядалася. Тому мета статті полягає в обґрунтуванні методики моніторингу якості підготовки слухачів курсів підвищення кваліфікації вчителів шляхом реалізації наступних завдань: визначення етапів, основних властивостей, форм, видів організації моніторингу; формулювання принципів організації та здійснення моніторингу в навчальному процесі інститутів післядипломної педагогічної освіти.

Дослідження ми розпочали із з'ясування процесуальності моніторингових досліджень в освіті. Так, О. Ляшенко вважає [1], що залежно від обраного об'єкта алгоритм проведення моніторингу може мати певні особливості, проте існує набір послідовних дій, що є обов'язковими для будь-якого дослідження якості освіти.

Ми теж дотримувалися цієї думки при створенні методики моніторингу якості підготовки слухачів курсів підвищення кваліфікації викладачів. Технологічний аспект організації моніторингу складається з процесуального плану, етапи якого органічно поєднані між собою і в багатьох випадках перехреснюються один з іншим [2]: 1) ініціювання та підготовка до проведення моніторингу; 2) проведення педагогічного вимірювання; 3) збір та опрацювання результатів моніторингу; 4) узагальнення, аналіз та інтерпретація отриманих результатів; 5) вироблення рекомендацій (стратегії змін) щодо розвитку досліджуваного об'єкта.

На першому етапі ініціювання та підготовки до проведення моніторингу ми визначали мету, з якої організовується моніторинг. Ми вважаємо, що на цьому етапі викладач має чітко усвідомлювати, що треба досліджувати під час моніторингу і для чого це робиться. Тому етап

ініціації моніторингу містить у собі такі важливі дії, як визначення мети, завдань та об'єктів дослідження.

Завдання викладача на цьому етапі полягає в тому, щоб конкретизувати головну мету моніторингу, окреслити його окремі цілі та підготуватися до проведення моніторингу. На цьому етапі ми моделювали хід моніторингу, формували план та графік проведення моніторингу. Підбирали необхідні діагностичні матеріали (тести, контрольні завдання, запитання) з теми змістового модуля чи теми курсів підвищення кваліфікації тощо. Діагностичний матеріал виконує функції вимірника запланованих мети та завдань моніторингу, і тому він повинен бути апробованим, стандартизованим інструментом.

На другому етапі проведення моніторингу якості підготовки слухачів курсів підвищення кваліфікації викладачів виконуються такі дії: підготовка слухачів шляхом проведення інструктажу до виконання завдань моніторингового дослідження, оприлюднення критеріїв та шкал оцінювання одержаних результатів, підготовка викладачів до дотримання однакових умов проведення вимірів результатів навчання слухачів різних груп (тестування, анкетування тощо) та запобігання підказок та списування під час виконання роботи.

Третій етап. Збирання та опрацювання результатів моніторингового дослідження. Під час третього етапу створюється база даних (комп'ютерний набір результатів навчання), яка далі поповнюється новою інформацією; конвертуються результати навчання слухачів; будуються таблиці, схеми, діаграми тощо.

Четвертий етап полягає в узагальненні статистичної інформації по кожному слухачу або групі, виявленні чинників впливу та причин незасвоєння матеріалу шляхом бесіди із учителями або анкетування, аналізі помилок слухачів, виробленні коригуючої програми роботи з ними, оприлюдненні результатів та усуненні негативних чинників шляхом реалізації програми корекції знань та вмінь слухачів. Це ми й виконували під час дослідження.

Розроблена методика передбачає неперервне використання етапів моніторингу. Після завершення останнього етапу коригуючої програми знову перевіряємо, як слухачі засвоїли матеріал. Одержану інформацію в подальшому представляють та аналізують за трьома формами: динамічна – передбачає аналіз даних, що розглядаються в динаміці їх змін; порівняльна – обробляються результати аналогічного обстеження різних груп (або інших курсів); комплексна – передбачає врахування кількох підстав (параметрів, індикаторів) для проведення дослідження.

Під час моніторингу якості підготовки слухачів курсів підвищення кваліфікації викладачів ми визначали такі показники результатів навчальних досягнень слухачів [2, 3], як міцність засвоєння знань; рівень сформованості знань і умінь (визначається кількістю помилок на 100 елементів знань).

Оприлюднення результатів моніторингу обов'язково виконується з одержанням зворотної інформації про його результативність, на підставі якої викладач вносить корективи в обрану методологію, коригує вироблені методики, удосконалює обрані засоби, форми, види та стиль роботи. Тому цей вид діяльності важливий у моніторингових дослідженнях. По-перше, він надає викладачу таку інформацію, яка достатня для вироблення й прийняття ним певних рішень, внесення змін у власну діяльність, а по-друге, викладач одержує об'єктивні висновки про стан навчання слухачів із змістовного модуля, курсів, а також враховує на майбутнє неточності й допущені помилки в організації та проведенні моніторингу. Опитування слухачів здійснюється за розробленим опитувальником. Наприклад.

– Шановні слухачі курсів! За допомогою цього анонімного опитування ми сподіваємось отримати Вашу оцінку діяльності викладача, тематики та змісту навчального матеріалу. Сподіваємось, що Ваше уважне відношення до питань та відверті відповіді, допоможуть нам покращити якість нашої роботи!

Визначте рівень актуальності тематики змістовного модуля...

	1 – дуже низький рівень	2 – низь- кий рівень	3 – сере- дній рівень	4 – висо- кий рівень	5 – дуже високий рівень
...особисто для Вас	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...в освіті та суспільстві	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Особисто для Вас, наскільки доступно лектор подає матеріал, наближено: до Вашого рівня знань, до Вашої спеціалізації, до рівня кваліфікації, до психофізичного стану, до умов навчання

	1	2	3	4	5	
Повна невідповідність Вашому рівню	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Повна відповідність Вашому рівню за всіма параметрами

3. Визначте рівень особистої цінності викладеного матеріалу...

	1 – дуже низький рівень	2 – низь- кий рівень	3 – сере- дній рі- вень	4 – висо- кий рівень	5 – дуже високий рівень
... у використанні його на практиці	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... у продовженні по- глибленого вивчення розглянутих проблем	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Визначте рівень наступних аспектів діяльності викладача:

	1 – дуже низький рівень	2 – низь- кий рівень	3 – сере- дній рівень	4 – висо- кий рівень	5 – дуже високий рівень
Структурованість, ло- гічність, послідовність викладеного навчаль- ного матеріалу	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Інноваційність викла- дання матеріалу, ви- користання нових форм роботи	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Комунікативна майс- терність викладача	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

П'ятий етап стосується вироблення рекомендацій слухачам, ґрунтуючись на тих даних та узагальненнях, що їх одержав викладач у процесі моніторингу. Вони формулювалися стисло й інформативно, містячи диференційовану інформацію. На цьому етапі викладач заповнює діагностичні листи і кінцеві результати, загальні висновки й рекомендації розсилаються електронною поштою слухачам. Наприклад, під час опрацювання змістового модуля «Моніторингове дослідження в навчальному процесі закладу освіти» Вами було розглянуто проблеми дослідження моніторингу якості освіти в сучасній діяльності вчителів технічних та обслуговуючих видів праці і технологій загальноосвітніх навчальних закладів, і у 45 % слухачів виникли труднощі. Результати анкетування засвідчують, що модуль хоч і лаконічний (90,1 %), але його зміст сприяє бажанню займатися самоосвітою і прагненню до професійного зростання (100 %). Резюме складалося за результатами анкетування слухачів. Приклад однієї з таких анкет наводимо:

1. Чи виникали у Вас утруднення під час опрацювання навчального модуля? а) так; б) ні.

2. Матеріал модуля для Вас:

- а) змістовний, хоч і лаконічний; б) важкий для усвідомлення;
- в) сумнівний щодо корисності у використанні.

3. Даний модуль:

а) сприятиме бажанню займатися самоосвітою і прагненню до професійного зростання;

б) сприятиме усвідомленню відповідальності за інтелектуальний потенціал нації;

в) не має значення для моєї діяльності в навчальному закладі.

Крім анкет і опитувальників, слухачам надавалися тести як вхідний контроль на початку курсів, так і вихідний контроль у кінці навчання. Також після прочитаного змістового модуля тестували слухачів на початку і під час лекцій, інтерактивних бесід задавалися питання і визначався рівень обізнаності слухачів із того, чи іншого питання. За результатами узагальнюючої матриці результатів навчання слухачів ми встановлювали суму правильних відповідей на кожне тестове завдання і тим самим визначали знання та незнання тих чи інших елементів знань із теми модуля. Викладач одержував не тільки констатацію наявного стану об'єкта моніторингу, а й аналітичні узагальнення, виявлення тенденцій і прогалин у знаннях слухачів, на підставі яких робляться висновки щодо можливих шляхів підвищення рівня знань слухачів курсів.

Для забезпечення ефективності моніторингу якості підвищення кваліфікації вчителів важливим стає ряд вимог, які має задовольняти зворотна інформація: повнота, адекватність, об'єктивність, точність, своєчасність, доступність, безперервність, структурованість і специфічність для кожного рівня моніторингу. Усі названі вимоги ми розглядаємо як основні властивості моніторингу. Ними визначаються і різні організаційні форми моніторингу. У навчальному закладі доцільно використовувати такі види моніторингу: за цілями освіти (стратегічні, тактичні, оперативні); за етапами навчання (вхідні чи відбіркові, тематичні чи проміжні, вихідні чи підсумкові); за тимчасовою залежністю (ретроспективні, попереджувальні, поточні, підсумкові); за частотою процедур (разові, періодичні, систематичні); за охопленням об'єкта спостереження (локальні, вибіркові, суцільні); за організаційними формами (індивідуальні, групові, фронтальні); за формами об'єктно-суб'єктних відносин (зовнішні чи соціальні, взаємоконтроль, самоаналіз);

за використанням інструментарієм (стандартизовані, не стандартизовані, матричні тощо) [4].

Для того, щоб моніторинг якості підготовки слухачів курсів підвищення кваліфікації вчителів став реальним фактором керування навчальним процесом інституту післядипломної педагогічної освіти та його результатами, він, являючи собою певну систему діяльності, має бути організованим. Організація моніторингу пов'язана з визначенням і вибором оптимального сполучення різноманітних форм, видів і способів моніторингу з урахуванням особливостей конкретної навчально-педагогічної ситуації. Моніторинг якості підготовки слухачів курсів підвищення кваліфікації вчителів передбачає такі основні етапи дослідження у формі контролю: вхідний (нульовий); поточний (оперативний, діагностичний, коригуючий); тематичний (періодичний); заключний (підсумковий). Таким чином, увесь контроль на курсах підвищення кваліфікації вчителів можна розглядати як етап системи моніторингових досліджень, результати яких можна систематично (як протягом навчання, так і з року в рік) накопичувати, узагальнювати, аналізувати за розробленою методикою, що спонукає викладача до керування навчальним процесом, а також прогнозування його результатів. А це, на наш погляд, вже більше, ніж контроль [2].

Ми вважаємо, що, якщо в процесі підвищення кваліфікації вчителів систематично виконувати моніторинг поточних результатів навчання слухачів курсів, то можна одержати якісні і кількісні показники засвоєння знань та вмінь кожним слухачем, встановити причини незасвоєння слухачами знань та умінь, визначити шляхи корекції і тим самим підвищити рівень досягнень (навчальних, практичних, дослідних тощо) слухачів курсів, визначити якість як лекцій, практичних занять, вебінарів, тренінгів, форумів, семінарів, так і курсів (авторських шкіл, педагогічних майстерень тощо) в цілому.

Під час дослідження, базуючись на тому, що дані, отримані під час моніторингу, можна використовувати для спостереження, оцінювання, діагностики, контролю, прогнозування, управління, ми сформулювали наступні принципи організації та здійснення моніторингу в інституті післядипломної педагогічної освіти: цілеспрямованість, системність і систематичність, гласність, корекція, диференціація, індивідуальний та гуманістичний підхід до слухачів та викладачів при проведенні моніторингу; а також наукова обґрунтованість, точність, повнота і конкретність висновків, рекомендацій і пропозицій; повнота засвоєння

знань; дієвість, вимогливість й ефективність; виховна та мотиваційна значущість проведення моніторингових досліджень.

Принцип цілеспрямованості та мотивації. Ми трактуємо як досягнення мети моніторингових досліджень через визначення діагностичних цілей навчання, які формуються за способами дій на різних пізнавальних рівнях слухачів і вимірюються інструментом, розробленим за критеріями навчальних цілей. Важливим є узгодження мети навчання та усвідомлення потреби пізнавальної діяльності усіма суб'єктами моніторингового дослідження.

Принцип системності та систематичності. Розглядається нами як організація здійснення моніторингових досліджень за логіко-структурною схемою згідно з компонентами моделі моніторингу (концептуальний, мотиваційно-змістовий, процесуальний, результативно-оцінний, регулювальний) у системі післядипломної педагогічної освіти [2]. Процес моніторингу є неперервним. Після завершення останнього етапу починається знову перший з метою коригування мети моніторингових досліджень. Процесуальність вимагає системності і регулярності за умов використання різних форм контролю.

Принцип диференціації та індивідуального підходу до слухачів закладено в макеті інструмента моніторингу та вимогах до вимірювання. Ми вважаємо, що схема корекції засвоєння знань слухачами передбачає підбір засобів навчання за принципами диференціації та індивідуалізації (текстові та тестові).

Принцип дієвості, вимогливості й ефективності. Усі моніторингові дослідження мають єдину схему поетапних процесуальних дій за визначеними вимогами, і вони спрямовані на ефективність підготовки слухачів курсів. Процесуальність моніторингових досліджень інваріантна їх змістовим сферам. Дії слухачів визначені діагностичними цілями та еталоном засвоєння знань з того чи іншого змістовного модуля.

Принцип гласності. Реалізується через систему заходів (створення еталона засвоєння знань, методики корекційних заходів, технологічних та діагностичних карт, листів та інше), що дозволяє оприлюднити результати моніторингу з метою порівняння прогнозованих результатів навчальної діяльності з реально отриманими та здійснення необхідної корекційної роботи.

Принцип корекції. Систематичне планування та виконання корекційних дій на основі аналізу помилок, самокорекції, самоаналізу, бесід та анкетувань слухачів під час моніторингових досліджень.

Самоконтроль за виконанням окремих дій (використовує, аналізує, називає, класифікує, обґрунтовує, порівнює тощо) для остаточного виконання вимог до рівнів підготовки слухачів і самоаналіз за рівнем знань та сформованих умінь у процесі навчально-пізнавальної діяльності та наближення до еталона засвоєння знань.

Принцип гуманістичного підходу. Реалізується через мету впровадження моніторингу в навчальний процес інститутів післядипломної педагогічної освіти, яка полягає, передусім, у сприянні розвитку слухачів різними засобами їх здібностей, а не тільки в зростанні кількісних показників навчальних досягнень.

Принцип наукової обґрунтованості, точності, повноти і конкретності висновків, рекомендацій і пропозицій. Наявність еталона засвоєння знань з кожного змістового модуля, критеріїв оцінювання, шкали конвертації тестових балів, показників рівня навчальних досягнень учнів, шкали визначення ступеня фактичного досягнення цілей навчання слухачів, науково обґрунтованих вимірників, стандартних умов організації та проведення контролю та циклічної схеми корекції засвоєння знань слухачами дає науково обґрунтовані, точні, повні і конкретні висновки, рекомендації і пропозиції щодо організації та здійснення навчання. Порівняння кореляційним методом одержаних різними формами контролю результатів навчання з метою визначення об'єктивності оцінювання.

Отже, перспективним у вирішенні проблеми створення багаторівневої системи відстеження якості підготовки вчителів курсів підвищення кваліфікації є встановлення підходів до проведення моніторингу.

Список використаних джерел

1. Ляшенко О. Концептуальні засади моніторингу якості освіти / Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи / За заг. ред. О.І. Локшиної. – К.: «К.І.С». – 2004. – С.28-39.
2. Романенко Ю. А. Моніторинг якості вищої освіти: концепція, модель, технологія організації / Актуальні проблеми інновацій в наукових технологіях сьогодення: Монографія / Я. Я. Мельник, С. М. Мигаль, О. О. Смірнов, О. Ф. Євсюков, Ю. А. Романенко, В. В. Нечипоренко, Т. В. Яковенко, І. В. Крючкова, О. Л. Познякова, Ю. С. Сілявіна, Н. М. Гордієнко. – Кіровоград, КП «Поліграфія», 2014. – С. 210-238.
3. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Э. Унт. – М.: Педагогика, 1990. – 192 с.
4. Шишов С. Е. Школа: мониторинг качества образования / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – М.: Пед. общ-во России, 2000. – 320 с.: ил., табл.

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ СУЧАСНИХ ТЕОРІЙ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Здійснено порівняльний аналіз сучасних теорій дистанційного навчання (ДН), а саме: теорії реінтеграції актів викладання і вивчення Д. Кігена, еквівалентності ДН М. Сімонсона, Д. Шейла, Р. Гаррісона, М. Бейнтон, тривимірна теорія ДН Дж. Вердьюїна, Т. Кларка і теорія ДН Г. Ператон. У розглянутих теоріях підкреслюється незалежність і автономія студента, а також підтверджується те, що дистанційне навчання є фундаментально відмінним від інших форм навчання. Вітчизняні науковці можуть використати результати цього дослідження при розробленні теорій ДН з урахуванням особливостей розвитку нової форми навчання в Україні.

Ключові слова: теорія реінтеграції актів викладання і вивчення, теорія еквівалентності ДН, тривимірна теорія ДН.

Осуществлен сравнительный анализ современных теорий дистанционного обучения (ДО), а именно: теории реинтеграции актов преподавания и изучения Д. Кигена, эквивалентности ДО М. Симонсона, Д. Шейла, Р. Гаррисона, М. Бейнтон, трехмерной теории ДО Дж. Вердьюина, Т. Кларка и теории ДО Г. Ператон. В рассмотренных теориях подчеркивается независимость и автономия студента, а также подтверждается то, что дистанционное обучение является фундаментально отличным от других форм обучения. Отечественные ученые могут использовать результаты этого исследования при разработке теорий ДО с учетом особенностей развития новой формы обучения в Украине.

Ключевые слова: теория реинтеграции актов преподавания и изучения, теория эквивалентности ДО, трехмерная теория ДО.

The article realized a comparative analysis of modern theories of distance learning (DL), namely the theory of reintegration of teaching and learning acts by D. Keegan, theory of DL equivalence by M. Simonson, D. Shale, R. Garrison, M. Baynton, three-dimensional theory of DL by J. Verduin, T. Clark and DL theory by H. Peraton. The independence and autonomy of students are discussed, as well as a statement that distance learning is fundamentally different from other forms of learning is accented. Ukrainian researchers can use the results of this study when developing DL theories considering peculiarities of the new form of education in Ukraine.

Keywords: theory of reintegration of teaching and learning acts, theory of equivalence of DL, three-dimensional theory of DL.

Форми дистанційного навчання (ДН), коли викладач і студент розділені відстанню і часом, наприклад кореспондентське навчання, існували на Заході ще з 1840-х рр. Робилися спроби їх теоретичного обґрунтування провідними вченими в цій галузі, але тільки в кінці 1960-х років почала створюватися теоретична база ДН.

Теорія дистанційного навчання є дуже важливою для впровадження нової форми освіти, тому що вона має прямий вплив на практику в цій сфері.

Д. Кіген вважає, що відсутність довгий час прийнятної теорії послабила ДН. Теорія дистанційного навчання з міцною практичною базою зможе забезпечити розвиток дистанційної освіти та впевнено протистояти прийняттю будь-яких рішень (політичні, фінансові, навчальні, соціальні), які суперечать їй. Існування теорії запобігає виникненню деяких «кризових» ситуацій при вирішенні проблем ДН [1]. В іншій праці [2] Д. Кіген зауважив, що теорія – це дещо таке, що в кінцевому результаті може бути зменшеним до фрази, речення чи параграфа, але дає основу для створення структури, висунення мети і можливості управляти в даному випадку, дистанційним навчанням.

Мета статті – провести порівняльний аналіз сучасних теорій дистанційного навчання, а саме: теорії реінтеграції актів викладання і вивчення Д. Кігена, еквівалентності ДН М. Сімонсона, Д. Шейла, Р. Гаррісона, М. Бейнтон, тривимірної теорії ДН Дж. Вердьюїна, Т. Кларка і теорії ДН Г. Ператон.

Аналіз ранніх теорій ДН проведено нами у статті «Порівняльний аналіз ранніх зарубіжних теорій дистанційного навчання» [3]. Розглянемо деякі основні сучасні зарубіжні теорії, які потрібно знати при впровадженні дистанційної освіти в Україні, а також врахувати їх при розробленні майбутніх вітчизняних теорій з ДН.

За останні три десятиліття зарубіжними вченими запропоновано багато теорій дистанційного навчання, зміст яких залежав від змін у суспільстві, політиці, економіці і технології.

У відомій праці «Основи дистанційної освіти» Д. Кіген [4] класифікував теорії дистанційної освіти на такі категорії:

1. Теорії незалежності і автономії (Theories of independence and autonomy).

2. Теорії індустріалізації викладання (Theories of industrialization of teaching).

3. Теорії взаємодії і комунікації (Theories of interaction and communication).

Ще одна категорія створюється як синтез існуючих теорій, а також філософії освіти.

Прикладом сучасних зарубіжних теорій дистанційного навчання є теорії реінтеграції актів викладання і вивчення Д. Кігена, еквівалентності

ДН М. Сімонсона, Д. Шейла, Р. Гаррісона, М. Бейнтон, трьохвимірна теорія ДН Дж. Вердьюіна, Т. Кларка і теорія ДН Г. Ператон та ін.

Теорія реінтеграції актів викладання і вивчення (Десмонд Кіген). Центральним у концепції дистанційного навчання Д. Кігена [4] є відділення акту навчання від акту вивчення в часі і місці перебування. Він вірить, що успішне дистанційне навчання потребує реінтеграції цих двох актів.

Реінтеграція акту навчання на відстані здійснюється двома способами: 1) друковані і недруковані навчальні матеріали укладаються так, щоб можна було досягти найбільшої кількості характеристик особистого спілкування; 2) коли пропонуються курси, а реінтеграція акту навчання здійснюється різними методами, включаючи спілкування поштою, телефонний тьюторіал, діалогове (on-line) комп'ютерне спілкування, коментарі до завдань тьюторів чи комп'ютерів і телеконференції.

Процес реінтеграції акту навчання при дистанційному навчанні, на думку Д. Кігена, додає в результаті щонайменше п'ять змін до нормальної структури усного навчання на базі групи: індустріалізація викладання; приватизація навчання в закладі; зміна адміністративної структури; відсутність навчальних приміщень; зміна структур витрат.

Д. Кіген пропонує три гіпотези на основі своїх теоретичних досліджень:

- студенти дистанційної форми навчання мають тенденцію залишати ті заклади, в яких структури для реінтеграції актів навчання досягли незадовільного рівня;
- студенти мають проблеми в досягненні якості навчання в тих закладах, у яких структури для реінтеграції актів навчання є незадовільними;
- статус навчання на відстані не є чинним у тих закладах, у яких реінтеграція актів навчання недостатня.

Д. Кіген [4] вважає, що основою для теорії дистанційного навчання має бути загальна теорія навчання, але не в межах теорій усного викладання для групи студентів. Він захищає свої погляди, доводячи, що дистанційна освіта, перш за все, характеризується не міжособистістною комунікацією, а навпаки, відокремленням актів викладання і вивчення в часі і за місцем перебування. У цьому плані його думка збігається з думкою М. Мура [5], який також відокремлює дистанційне викладання (teaching) від вивчення (learning). Основою для розбіжностей Д. Кіген вважає природу комунікації.

Спочатку Д. Кіген, як і О. Петерс [6], вважав дистанційну освіту індустріалізованою формою освіти. Пізніше, спираючися на ідеї О. Петерса, Д. Кіген говорив про ДН тільки як про компонент індустріалізації [4]. Д. Кіген доводить, що на основі індустріалізованого характеру дистанційної освіти, яка базується на відокремленні студента від навчального закладу, її теоретичне обґрунтування полягає в реінтеграції актів викладання і вивчення. На цій стадії розуміння ДН Д. Кіген розходиться і з точкою зору М. Мура [5] і Б. Гольмберга [6], які розглядали таке відокремлення як перевагу, і як справжнє випробування для студента, який навчається самостійно. Д. Кіген стверджує: «Взаємодія викладача і студента, коли відбувається перехід від викладання до вивчення, може бути штучно відтворена. У просторі і часі дистанційна система намагається реконструювати момент, під час якого відбувається взаємодія викладання-вивчення. Використання навчальних матеріалів для вивчення є центральним у цьому процесі» [4].

Д. Кіген вважає, що ця ланка вивчення використовується у традиційній формі освіти, тому що студент перебуває у середовищі, створеному для підтримки вивчення, наприклад школі, університеті. На думку Д. Кігена, для дистанційного студента відтворення ланки між викладанням і вивченням має здійснюватися за допомогою міжособистісної комунікації, яка свідомо планується. Поняття «міжособистісна комунікація» подібне до поняття «обдумування» в теорії Б. Гольмберга, але замість фокусування безпосередньо на викладанні або на студентові, підхід Д. Кігена спрямований на акт вивчення. Так само, як Б. Гольмберг, Д. Кіген вважає, що друковані навчальні матеріали можуть бути розробленими так, щоб мати якомога більше характеристик міжособистісної комунікації, і тому він не обмежує свою позицію щодо міжособистісної комунікації телефонними тьюторіалами, телеконференціями та іншими подібними формами.

Д. Кіген робить висновок, що чим успішніше програма ДН керує реінтеграцією, тим менший відсоток відсіву студентів, вища якість вивчення, а отже, вищий статус навчального закладу.

Теорії еквівалентності дистанційного навчання (Майкл Сімонсон, Даг Шейл, Ренді Гаррісон, Майра Бейнтон). В одній із своїх праць Д. Кіген писав, що електронно пов'язані викладач і студенти, які перебувають у різних місцях, утворюють віртуальну аудиторію. На його думку, «теоретичний аналіз віртуального навчання ще не описаний у літературі. Постає ряд запитань: чи це складова дистанційного навчання,

чи окрема галузь навчальної роботи? Яка його дидактична структура? Який взаємозв'язок ефективності витрат для дистанційного і традиційного навчання?» [4].

Саме в цьому середовищі віртуального навчання виникла теорія еквівалентності дистанційного навчання. М. Сімонсон вважає: «щоб дистанційне навчання було успішним у США, його використання має базуватися на впевненості, що чим еквівалентнішим є навчання дистанційного і традиційного студента, тим еквівалентнішими будуть його результати» [7].

Ця теорія базується на визначенні дистанційного навчання як формального навчання на базі навчального закладу, що відбувається з використанням інтерактивних телекомунікативних систем із зворотним зв'язком.

М. Сімонсон при розробленні теорії стверджує, що системи дистанційного навчання мають зробити еквівалентним навчання всіх студентів незалежно від того, як вони пов'язані з ресурсами або викладанням, яке їм потрібне.

Одним із ключів до цього теоретичного підходу є концепція еквівалентності. Студенти традиційної і дистанційної форм навчання мають різні середовища, в яких вони навчаються. Тому ті, хто навчає дистанційно, повинні створити такі умови, які забезпечать навчання студентів на рівні традиційної форми навчання. Так само як трикутник і квадрат можуть мати однакову площу і розглядатися як еквівалентні, хоч вони є зовсім різними геометричними формами, то й досвід традиційних і дистанційних студентів мав би бути еквівалентним, хоч і набутим зовсім різними способами.

Ще одним ключем при цьому підході є концепція досвіду навчання. Досвід навчання – це щось таке, що сприяє навчанню, що спостерігається, відчувається або робиться. Це подібне до того, як різним студентам у різних місцях, що навчаються в різний час, потрібне різне поєднання досвіду навчання. Деяким необхідно більше спостерігати, іншим – більше щось робити. Ціллю навчального планування є отримання суми знань (experiences) для кожного студента. Процедура навчального дизайну має передбачити і забезпечити кожному студенту або групі студентів найбільш відповідний набір знань.

Цей підхід підтримується Д. Шейлом [8, с. 25-35], який стверджує, що дистанційне навчання не є окремою галуззю навчання. Він вважає, що процес навчання є аналогічним, і коли студенти і викладач працюють очно, і коли дистанційно.

Теорія комунікації і керування студентом (Дат Шейл, Ренді Гаррісон, Майра Бейнтон). Основою цієї теорії є навчальна взаємодія між викладачем і студентом. Навчальна взаємодія «базується на пошуку розуміння і пізнання за допомогою діалогу і дебатів» [9] і тому обов'язково веде до двосторонньої комунікації між викладачем і студентом. Р. Гаррісон досить точно використовує концепції викладач-студент і заперечує поняття Б. Гольмберга «керована дидактична бесіда» [9]. На відміну від М. Мура і Б. Гольмберга, які характеризують навчання як індивідуальний внутрішній процес, на думку Р. Гаррісона, навчальний процес вимагає взаємодії з викладачем. Він вважає, що коли викладач і студент перебувають на відстані і потрібна двостороння комунікація, то також потрібна і технологія для підтримання навчальної взаємодії. Справді, технологія входить (як один із трьох критеріїв) у запропоноване визначення дистанційного навчання Р. Гаррісона і Д. Шейла [10]. Р. Гаррісон [11] стверджував, що технологія і дистанційне навчання неподільні, і що теорія і практика в дистанційному навчанні розвивалися на основі поступового ускладнення технології викладання. Так само, як О. Петерс, він передбачав, що практика дистанційного навчання повинна змінюватися. Проте, якщо О. Петерс стверджував, що оскільки соціальні відносини і цінності постійно змінюються, то дистанційне навчання сприятиме переходу від раннього промислового періоду до наступного, тоді як Р. Гаррісон вважає, що ДН викликано появою існуючих нових і майбутніх технологій, які допоможуть скоротити витрати на підтримання багатьох промислових потреб.

Ще одним відомим поняттям у цій теорії, крім поняття *навчальна взаємодія*, є концепція керування студентом Р. Гаррісона і М. Бейнтон [12, с. 3-15]. Концепція керування пропонується частково взамін концепції незалежності або автономії, яка використовується і Б. Гольмбергом, і М. Муром. Р. Гаррісон і М. Бейнтон впевнені в тому, що ці терміни мають різне значення і не відображають того, які взаємозалежні зв'язки мають існувати між викладачем і студентом. Керування студентом стосується «можливості і здатності впливати і спрямовувати курс подій... керувати в межах навчального середовища, проте не можуть бути встановленими лише однією стороною, коли напрямок курсу подій має бути в дійсності колаборативним» [9, с. 27]. Вони вважають, що керування повинно базуватися на взаємозв'язку між незалежністю, як у випадку коли студент сам спрямовує свою діяльність, досвідченістю, як у випадку здатності навчатися незалежно, а також підтримкою (support), що характеризується ресурсами, здатними керувати і полегшувати навчальну взаємодію. Це, в

свою чергу, інтерпретується в межах більших взаємозв'язків між викладачем (teacher), студентом (learner) і змістом (content).

Тривимірна теорія дистанційного навчання (Джон Вердьюін, Томас Кларк). Дж. Вердьюін і Т. Кларк [13] запропонували в своїй тривимірній теорії дистанційного навчання теоретичну модель, в якій, зберігаючи спрямування теорії М. Мура і Р. Гаррісона на навчання дорослих, намагаються ширше відобразити сферу практики дистанційного навчання. Концепції М. Мура щодо діалогу, структури і автономії студента, а також визначальні атрибути теорії Д. Кігена двосторонньої комунікації і його розуміння відокремлення викладача і студента є свого роду каталізаторами для теорії Дж. Вердьюїна і Т. Кларка.

Вони почали розвивати свою теорію, виходячи з концепцій М. Мура діалогу, структури і автономії студента як трьох вимірів своєї теорії. Проте вони розширили і в деяких місцях внесли значні зміни в концепцію М. Мура.

Перший вимір теорії – діалог/підтримка – відображає первинну мету діалогу як підтримки для студента – від простого його спрямування у вигляді завдань і до значної мотиваційної або емоційної підтримки.

Другий вимір – структура/спеціалізована компетентність – походить від визначення структури М. Муром як постійної гнучкості, залучення студента до процесу розроблення курсу та ін.

Дж. Вердьюін і Т. Кларк вважають, що «деякі сфери дистанційного навчання, дорослого і навіть дошкільного навчання, при якому компетентність може виражатися лише базовим розумінням принципів чи проблем, потребують лише мінімальної структури. Високий рівень структури потрібен в інших сферах, для яких потрібно багато років навчання, щоб студент став достатньо компетентним, щоб досягти певної мети і методів навчання або щоб брати участь в оцінюванні» [13, с. 125].

Таким чином, концепція структури невіддільна від концепції спеціалізованої компетентності. На думку авторів, «компетентність в якійсь галузі чи спеціалізовану компетентність ми бачимо як ситуативний атрибут, який може відбуватися серед дорослих чи дітей, які навчаються дистанційно або умовно, що базується в значній мірі на досвіді студента чи відсутності досвіду і який є головним чином функцією структури предмета обговорення» [13, с. 125].

Включивши структуру/спеціалізовану компетентність як другий вимір їхньої моделі, Дж. Вердьюін і Т. Кларк були першими, хто розглянув результати предмета обговорення.

Третій вимір – загальна компетентність/самоспрямованість – включає погляди М. Мура на автономію, але з більшими обмеженнями. Дж. Вердьюін і Т. Кларк сформулювали кілька положень про принципи андрагогії, включаючи загальну використовуваність цих принципів відносно конкретного студента та інших тем обговорення: «Кращим підходом до вирішення відповідних рівнів самоспрямованості або автономії могло б бути визначення того, чи студент є компетентним у цій галузі на певному рівні, щоб оцінити загальну компетенцію студента і побачити, чи наявні тут відповідна структура і діалог, дотримані чи ні встановлені норми і правила у цій галузі» [13, с. 127]. Пропонується кілька різних комбінацій на основі цих трьох вимірів. Описані дванадцять прикладів реальних навчальних ситуацій. Проте автори застерігають, що корисніше було б думати про більш ніж одну з цих категорій, які використовуються у всьому курсі. Наприклад, більшість курсів включають щонайменше кілька матеріалів з високою структурою/спеціалізованою компетенцією (high-structure/specialized-competence material) і кілька матеріалів з низькою структурою/спеціалізованою компетенцією (low-structure/specialized-competence material).

Теорія дистанційного навчання Гіларі Ператон. Ця теорія [14, с. 34-45] виражена у формі 14 тверджень. З них п'ять стосуються того, яким чином ДН може бути використано для полегшення здобуття освіти: 1) можна використовувати будь-яке середовище для того, щоб чогось навчити; 2) при дистанційному навчанні не потрібно, щоби викладач і студент були в одному і тому місці в один і той самий час; 3) існують обставини, за яких дистанційне навчання може бути дешевшим, ніж традиційне, і це залежить від того, яка кількість студентів навчається; 4) економія, досягнута при дистанційному навчанні, залежить від рівня освіти, кількості студентів, вибору медіа і складності навчання; 5) дистанційним навчанням можна охопити студентів, яких неможливо охопити традиційним навчанням.

Наступні чотири твердження стосуються потреби поліпшення діалогу між викладачем і студентами, а також між студентами: 1) можна організувати дистанційне навчання таким чином, щоб був діалог; 2) там, де тьютор зустрічається зі студентами очно, його роль передавача інформації перетворюється на роль консультанта; 3) групове обговорення є ефективним методом при дистанційному навчанні; 4) у багатьох випадках можна знайти ресурси, щоб використати їх для підтримки дистанційного навчання, його навчальних і економічних переваг над традиційним.

Решта тверджень пов'язана з методом навчання: 1) мультимедійна програма є ефективнішою, ніж програма, яка ґрунтується на якомусь

одному медіа; 2) системний підхід допомагає при плануванні дистанційного навчання; 3) зворотний зв'язок є необхідною складовою системи дистанційного навчання; 4) щоб бути ефективними, матеріали для дистанційного навчання мають бути добре підготовленими, щоб студенти хотіли їх читати, дивитися і слухати.

При виборі медіа ключове рішення, від якого залежить все інше в організації дистанційного навчання, стосується використання індивідуального навчання.

Отже, як показав аналіз, сучасні теорії в основному складаються з елементів ранніх теорій і тлумачать ширше деякі положення, розглянуті в цих теоріях дистанційного навчання, а саме: теорій автономії і незалежного навчання (Р. Делінг, Ч. Ведемеєр, М. Мур), індустріалізації викладання (О. Петерс), інтерактивності й комунікації (Б. Гольмберг) та ін.

Аналіз теорій ДН показав, що нові технології, глобалізація і нові ідеї щодо навчання студентів вимагають по-новому розглядати традиційні підходи до практики дистанційного навчання.

Зміни в суспільстві, політиці, економіці і технології впливають на статус дистанційного навчання в усьому світі. В деяких випадках дистанційне навчання бачать як відповідь на неадекватні навчальні можливості, спричинені політичною і/або економічною нестабільністю.

В описаних теоріях підкреслюється незалежність і автономія студента, а також підтверджується те, що дистанційне навчання є фундаментально відмінним від інших форм навчання.

На тому рівні розвитку, на якому знаходиться дистанційне навчання в Україні, важко дійти одного визначення ДН або погодитися з теорією того, як практикувати чи робити дослідження у сфері дистанційного навчання. Запропоновано багато теорій дистанційного навчання. Більшість з них підкреслюють відокремлення викладача і студента, вплив навчального закладу, використання медіа, щоб об'єднати викладача і студента, можливості для двостороннього зв'язку і практики індивідуального навчання. Традиційні визначення описують дистанційне навчання, як таке, що відбувається в різних місцях і часі, тоді як сучасні визначення, які стали можливими завдяки новим інтерактивним технологіям, наголошують на навчанні, яке відбувається в той самий час, але в різних місцях. Роль навчальних організацій, викладачів у процесі дистанційного навчання також змінилася. Наприклад, відкрите навчання є формою дистанційного навчання, яке відбувається без впливу навчальної організації.

Із розвитком ДН на наших теренах ця тематика стає також предметом дослідження в Україні, а описані зарубіжні теорії дистанційного навчання можуть стати базою цих досліджень.

Результати цього дослідження вітчизняні науковці можуть використати при розробленні теорій ДН з урахуванням особливостей розвитку нової форми навчання в Україні.

Список використаних джерел

1. Keegan D. Theories of distance education: Introduction / D. Sewart, D. Keegan, B. Holmberg Eds. // Distance education: International perspectives. –New York: Routledge, 1988. – P. 63-67.
2. Keegan D. Distance education technology for the new millennium: Compressed video teaching. – New York: Routledge, 1995. – P. 20.
3. Порівняльний аналіз ранніх зарубіжних теорій дистанційного навчання // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія Педагогіка і психологія. – 2(2) 2011. – С. 105-108.
4. Keegan D. Foundations of distance education. – London and New York: Routledge. 3rd revised edition, 1996. – 224 p.
5. Moore M. Learner autonomy: the second dimension of independent learning // Convergence. – V. 2. – 1972. – P. 78-88.
6. Peters O. Distance Teaching and Industrial Production: a Comparative Interpretation in Outline // Distance Education: International Perspectives / Sewart D., Keegan D., Holmberg B. (eds). – London: Croom Helm, 1983.
7. Simonson M. Distance education: Does anyone really want to learn at a distance? // Tech Trends. – 1996 – 40 (3). – P. 2.
8. Shale D. Toward a reconceptualization of distance education // The American Journal of Distance Education. – 1988. – 2 (3). – P. 25-35.
9. Garrison D., Shale D. Mapping the boundaries of distance education: Problems in defining the field // The American Journal of Distance Education. – 1987. – № 1 (1). – P. 7-13.
10. Garrison R. and Shale D. (eds.) Education at a Distance: From Issues to Practice, 1990. – 144 p.
11. Garrison D. R. Understanding Distance Education. –New York: Routledge, 1989. – 139 p.
12. Garrison D. R., Baynton M. Beyond independence in distance education: the concept of control // The American Journal of Distance Education. – 1987. – № 1 (3). – P. 3-15.
13. Verduin J. R., Clark T. A. Distance Education: The Foundations of Effective Practice. – San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1991. – 279 p.
14. Peraton H. A theory for distance education // Sewart D., Keegan D., Holmberg B. (eds.) Distance education: International perspectives. – New York: Routledge, 1988. – P. 34-45.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

РОЗДІЛ І

Аніщенко Олена – доктор педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник, завідувач відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Бабушко Світлана – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української та іноземних мов Національного університету фізичного виховання і спорту України.

Кремень Василь – доктор філософських наук, професор, дійсний член НАН України, НАПН України, Президент НАПН України.

Кутас Марина – викладач кафедри іноземних мов та спеціальної мовної підготовки Вищого навчального закладу «Університет економіки та права «КРОК».

Ничкало Нелля – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член Національної академії педагогічних наук України, академік-секретар Відділення професійної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Онищенко Василь – кандидат філософських наук, старший науковий співробітник відділу загальноосвітньої підготовки Львівського науково-практичного центру Інституту професійно-технічної освіти НАПН України.

Палькевич Юлія – кандидат економічних наук, старший науковий співробітник лабораторії технологій професійного навчання Інституту професійно-технічної освіти НАПН України.

Товканець Ганна – доктор педагогічних наук, доцент, в.о. професора кафедри педагогіки Мукачівського державного університету.

Торчевський Руслан – кандидат педагогічних наук, науковий співробітник науково-методичного відділу організації, координації та супроводження навчально-виховного процесу Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського.

Чернишова Євгенія – доктор педагогічних наук, професор, перший проректор ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України.

Штомпель Георгій – кандидат педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник науково-дослідного Інституту післядипломної педагогічної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України.

Ягунов Василь – доктор педагогічних наук, професор, провідний науковий співробітник лабораторії дистанційного професійного навчання Інституту професійно-технічної освіти НАПН України.

РОЗДІЛ II

Авишенюк Наталія – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, докторант відділу зарубіжної педагогічної освіти і освіти дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Артюшина Марина – доктор педагогічних наук, професор, заступник директора з науково-експериментальної роботи Інституту професійно-технічної освіти НАПН України.

Богачков Юрій – старший науковий співробітник відділу дослідження і проектування навчального середовища Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України.

Величко Неля – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії дистанційного професійного навчання Інституту професійно-технічної освіти НАПН України.

Ворначев Андрій – кандидат філологічних наук, доцент, старший науковий співробітник лабораторії зарубіжних систем професійної освіти і навчання Інституту професійно-технічної освіти НАПН України.

Дегтярьова Ганна – кандидат філософських наук, провідний науковий співробітник відділу практичної психології Львівського науково-практичного центру Інституту професійно-технічної освіти НАПН України.

Жорнова Олена – доктор педагогічних наук, провідний науковий співробітник Інституту соціальної та політичної психології НАПН України.

Лук'яненко Ганна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач лабораторії зарубіжних систем професійної освіти і навчання Інституту професійно-технічної освіти НАПН України.

Мілашенко Віктор – координатор Асоціації професійної орієнтації і освітнього консультування (Асоціація ПОТОК).

Пащенко Тетяна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії технологій професійного навчання Інституту професійно-технічної освіти НАПН України.

Перекуда Наталія – завідувач сектору науково-методичного забезпечення професійної підготовки робітничих кадрів науково-методичного відділу впровадження інноваційних педагогічних технологій та забезпечення професійно-технічної освіти засобами навчання відділення науково-методичного забезпечення змісту професійно-

технічної освіти Державної наукової установи «Інститут інноваційних технологій і змісту освіти».

Радкевич Валентина – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, директор Інституту професійно-технічної освіти НАПН України.

Романова Ганна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач лабораторії технологій професійного навчання Інституту професійно-технічної освіти НАПН України.

Савченко Ірина – вчений секретар Національного центру «Мала академія наук України» МОН України і НАН України, кандидат педагогічних наук.

Свистун Валентина – доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник лабораторії технологій професійного навчання Інституту професійно-технічної освіти НАПН України.

Сергєєва Лариса – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри університетської та професійної освіти і права ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України.

Слатвінська Олена – кандидат біологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії технологій професійного навчання Інституту професійно-технічної освіти НАПН України.

Товканець Оксана – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, психології і суспільних дисциплін Карпатського інституту підприємництва Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна».

Хоріна Олена – молодший науковий співробітник лабораторії моніторингу суспільно-політичних процесів Інституту соціальної та політичної психології НАПН України.

РОЗДІЛ III

Балл Георгій – доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, головний науковий співробітник відділу педагогічної психології і психології праці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Боровік Ольга – науковий співробітник відділу педагогічної майстерності Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Гомеля Ніна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу змісту та організації педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Гончарова Лариса – аспірант кафедри психології ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України, практичний психолог школи №181 м. Києва.

Горностай Павло – доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, завідувач лабораторії психології малих груп і міжгрупових відносин Інституту соціальної та політичної психології НАПН України.

Зінченко Світлана – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Калошин Володимир – кандидат технічних наук, доцент.

Козяр Михайло – ректор Львівського державного університету безпеки життєдіяльності МНС, генерал-лейтенант служби цивільного захисту, доктор педагогічних наук, професор.

Комар Таїсія – кандидат психологічних наук, доцент, професор кафедри практичної психології та педагогіки Хмельницького національного університету.

Лук'янова Лариса – доктор педагогічних наук, професор, директор Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Макаренко Стефанія – доцент кафедри практичної психології та педагогіки, кандидат психологічних наук, доцент Інституту психології та соціальної роботи Львівського державного університету безпеки життєдіяльності.

Матійків Ірина – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник відділу практичної психології Львівського науково-практичного центру Інституту професійно-технічної освіти НАПН України.

Мільто Людмила – кандидат педагогічних наук, доцент, провідний науковий співробітник відділу педагогічної майстерності Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Найдьонов Михайло – доктор психологічних наук, провідний науковий співробітник лабораторії суспільно-політичних процесів Інституту соціальної та політичної психології НАПН України.

Найдьонова Любов – доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, заступник директора з наукової роботи, завідувач лабораторії психології масової комунікації та медіаосвіти Інституту соціальної та політичної психології НАПН України.

Орлов Валерій – доктор педагогічних наук, професор, провідний науковий співробітник лабораторії професійної кар'єри Інституту професійно-технічної освіти НАПН України.

Пазюра Наталія – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри авіаційної англійської мови Національного авіаційного університету.

Помиткін Едуард – доктор психологічних наук, професор, завідувач відділу професіології та психолого-педагогічної діагностики Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Помиткіна Любов – доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри авіаційної психології Національного авіаційного університету.

Радзімовська Оксана – молодший науковий співробітник відділу професіології та психолого-педагогічної діагностики Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Рибалка Валентин – доктор психологічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу професіології та психолого-педагогічної діагностики Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Русалкіна Людмила – кандидат педагогічних наук, викладач англійської мови Одеського національного медичного університету.

Саух Петро – доктор філософських наук, професор, ректор Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Саух Юрій – кандидат філософських наук, доцент кафедри філософії Київського університету імені Бориса Грінченка.

Сігаєва Лариса – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри управління та моніторингу якості освіти Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету ім. Григорія Сковороди.

Сліпчишин Лідія – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу професійно-практичної підготовки Львівського науково-практичного центру Інституту професійно-технічної освіти НАПН України.

Сорока Ірина – старший викладач кафедри іноземних мов та спеціальної мовної підготовки, здобувач кафедри психології ВНЗ «Університет економіки та права «КРОК».

Терещенко Андрій – старший викладач кафедри естетичного виховання ЧНПУ імені Т.Г. Шевченка,

Щербак Ольга – член-кореспондент НАПН України, доктор педагогічних наук, доцент, директор Київського професійно-педагогічного коледжу імені Антона Макаренка.

РОЗДІЛ IV

Васянович Григорій – доктор педагогічних наук, професор, директор Львівського науково-практичного центру Інституту професійно-технічної освіти НАПН України.

Гуцан Леся – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії трудового виховання і профорієнтації Інституту проблем виховання НАПН України.

Духневич Віталій – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії психології політико-правових відносин Інституту соціальної та політичної психології НАПН України.

Колісник-Гуменюк Юлія – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу професійно-практичної підготовки Львівського науково-практичного центру Інституту професійно-технічної освіти НАПН України.

Коробанова Ольга – кандидат психологічних наук, науковий співробітник лабораторії психології малих груп і міжгрупових відносин Інституту соціальної та політичної психології НАПН України.

Кочубейник Ольга – доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, завідувач лабораторії психології спілкування Інституту соціальної та політичної психології НАПН України.

Кутова Ольга – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Осадько Олеся – кандидат психологічних наук, доцент, докторант лабораторії психології спілкування Інституту соціальної та політичної психології НАПН України.

Отич Олена – доктор педагогічних наук, професор, директор Науково-дослідного інституту ДВНЗ «УМО» НАПН України.

Петренко Ірина – кандидат психологічних наук, науковий співробітник лабораторії психології спілкування Інституту соціальної та педагогічної психології НАПН України.

Петрунько Ольга – доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник лабораторії соціально-психологічних технологій Інституту соціальної та політичної психології НАПН України.

Піддячий Микола – доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу технологічної освіти та допрофесійної підготовки Інституту педагогіки НАПН України.

Руденко Лариса – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу практичної психології Львівського науково-практичного центру Інституту професійно-технічної освіти НАПН України.

Соколова Ельміра – вчитель Міжшкільного навчально-виробничого комбінату № 4 м. Дніпропетровськ.

Штома Людмила – старший науковий співробітник відділу змісту та організації педагогічної освіти, завідувач бібліотеки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

РОЗДІЛ V

Бойчук Віталій – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Васильєва Людмила – кандидат технічних наук, доцент кафедри КІТ Донбаської державної машинобудівної академії.

Гетьман Ірина – кандидат технічних наук, старший викладач кафедри прикладної математики Донбаської державної машинобудівної академії.

Гуревич Роман – доктор педагогічних наук, професор, декан-директор Інституту магістратури, аспірантури, докторантури Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Гуржій Андрій – доктор технічних наук, професор, дійсний член НАПН України, віце-президент НАПН України.

Діденко Олександр – доктор педагогічних наук, професор, провідний науковий співробітник науково-організаційного відділу Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького.

Дмитриченко Микола – доктор технічних наук, професор, ректор Національного транспортного університету, член-кореспондент НАПН України.

Дубініна Оксана – кандидат педагогічних наук, доцент відділу науково-організаційної роботи ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України.

Єжова Тетяна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної психології, корекційної та інклюзивної освіти Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка.

Єльнікова Галина – доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник лабораторії технологій професійного навчання Інституту професійно-технічної освіти НАПН України.

Жарова Олена – старший викладач кафедри телекомунікаційних систем Інституту аеронавігації Національного авіаційного університету.

Кадемія Майя – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті Інституту магістратури, аспірантури, докторантури Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Карташова Любов – доктор педагогічних наук, професор, завідувач лабораторії електронних навчальних ресурсів Інституту професійно-технічної освіти НАПН України.

Кобюк Юлія – молодший науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Литвин Андрій – доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу професійно-практичної підготовки Львівського науково-практичного центру Інституту професійно-технічної освіти НАПН України.

Майборода Людмила – науковий співробітник лабораторії дистанційного професійного навчання Інституту професійно-технічної освіти НАПН України.

Пасічник Любов – науковий співробітник відділу інформаційних технологій та відкритих систем кафедри управління інформаційно-освітніми проектами Дніпропетровського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

Романенко Юлія – доктор педагогічних наук, професор кафедри природничо-математичних дисциплін та методики їх викладання Донецького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

Тищенко Володимир – доктор педагогічних наук, професор, учений секретар Відділення професійної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Шуневич Богдан – доктор педагогічних наук, професор, директор Інституту психології та соціального захисту Львівського державного університету безпеки життєдіяльності.

[illegible]

[illegible]

Наукове видання

**КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ
ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ
В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ**

Збірник наукових статей

Редактори: Алла Миколаївна Пилинська
Людмила Сергіївна Гуменна

Дизайн: Анатолій Григорович Шаповал

Верстка: Тетяна Олександрівна Харченко

Підписано до друку 22.06.2015 р. Формат 60х84/16.

Папір офсетний № 1. Гарнітура Times.

Умовн. друк. арк. 47,25. Обл.-вид. арк. 31,5.

Вк. 2. Наклад 300. Зам. _____.

01103, м. Київ, вул. Кіквідзе, 39.

Редакційно-видавничий відділ НТУ, тел.: +(38 044) 284-26-26